

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA  
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ISABEL DOMINGUES

FORMAÇÃO DOCENTE EM COMUNIDADES DE PRÁTICA: UM ESTUDO COM  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE UMA  
INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL EM SÃO PAULO

São Paulo  
Fevereiro/2017

ISABEL DOMINGUES

FORMAÇÃO DOCENTE EM COMUNIDADES DE PRÁTICA: UM ESTUDO COM  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE UMA  
INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL EM SÃO PAULO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Senira Anie Ferraz Fernandez.

São Paulo  
Fevereiro/2017

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA  
FATEC-SP / CEETEPS

D671f Domingues, Isabel  
Formação docente em comunidades de prática: um estudo com professores de educação profissional e tecnológica de uma instituição educacional em São Paulo / Isabel Domingues. – São Paulo : CEETEPS, 2017.  
185 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Senira Anie Ferraz Fernandez  
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2017.

1. Formação docente. 2. Comunidades de prática. 3. Compartilhamento. 4. Educação profissional. I. Fernandez, Senira Anie Ferraz. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

ISABEL DOMINGUES

FORMAÇÃO DOCENTE EM COMUNIDADES DE PRÁTICA: O CASO DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE UMA  
INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL EM SÃO PAULO

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Senira Anie Ferraz Fernandez

---

Prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado

---

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes

São Paulo, 22 de fevereiro de 2017

A Deus, que me deu a família maravilhosa que  
tenho, que me propiciou exemplos  
maravilhosos de infinita inspiração e força.

## AGRADECIMENTOS

À D. Digna, minha mamãe, por estar ali, sempre por perto.

À Isaneide, minha irmã, por ler, corrigir, incentivar, incentivar e incentivar, sempre.

Ao Mario, marido paciente, que suportou minha ausência e cuidou de nossas filhas.

Às minhas filhas, Juliana e Beatriz, por serem a força motriz, quando o cansaço chegava.

À Rosana Martins, por incentivar e colaborar sempre que precisei.

Aos docentes participantes da pesquisa, pela generosidade em me apresentar suas opiniões, sempre de coração aberto e boa vontade.

À supervisora, técnicos e coordenadores que apoiaram a participação de seus docentes.

Aos professores do programa de mestrado do CEETEPS por sempre se mostrarem receptivos e atenciosos nas dúvidas, respondendo e amparando as nossas incertezas.

Aos colegas de mestrado, pelas trocas constantes.

À minha amiga, Alessandra de Assis, que pacientemente colaborou na revisão deste trabalho.

Ao professor Sérgio Menino, pela coorientação e pelos vários *inputs* que contribuíram para trazer à tona as diretrizes deste trabalho.

À professora Dr<sup>a</sup> Senira Anie Ferraz Fernandez, minha orientadora, que de maneira sagaz percorreu todos os meandros que formataram o que este trabalho se revela hoje.

“A tarefa não é tanto ver o que ninguém viu  
ainda, mas pensar o que ninguém pensou sobre  
algo que todos veem”

(Arthur Schopenhauer)

## RESUMO

DOMINGUES, I. **Formação docente em comunidades de prática:** um estudo com professores de educação profissional e tecnológica de uma instituição educacional em São Paulo. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017.

Saber como um docente se torna docente é uma indagação recorrente atualmente, em especial se este é da educação profissional, em função de sua formação em várias áreas do saber e muitas vezes de sua pouca formação pedagógica. Com base em Tardif, Nóvoa e Pimenta, que relacionam entre outros fatores, o poder da socialização na formação docente e Lave e Wenger que apresentam as comunidades de prática como fonte de engajamento e compartilhamento, fomentando a aprendizagem, este trabalho tem como objetivo evidenciar se os docentes da educação profissional de uma das unidades educacionais da capital do estado de São Paulo de uma instituição de ensino profissional com mais de 70 anos no Brasil, integrante do sistema S, participam de comunidades de prática formais ou informais, em especial, dentro da instituição que atuam e de que forma as mesmas contribuíram ou contribuem para sua formação como docente. O trabalho foi realizado partindo-se de uma abordagem metodológica qualitativa de natureza aplicada e exploratória, para amparar as discussões e análises que dariam resposta à questão de pesquisa. Os resultados mostraram que a informalidade do compartilhamento que é feito a todo momento, de forma espontânea e livre, sem nem mesmo a instituição ter controle ou consciência, é fonte de atualização e formação em trabalho (formação contínua) deste docente. Outrossim traz à tona a perspectiva da própria instituição se apoderar desses conhecimentos. Mas para isso ser feito, deve-se entender a essência das comunidades de prática e incentivá-las. Percebe-se também a necessidade de aprofundamento em determinados assuntos relativos à prática profissional dos docentes. Sua supervisão deve ser participativa e realizada por todos. Essa relação com o “outro” é reconhecida como fonte de saber.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Comunidades de Prática, Compartilhamento, Educação Profissional.



## ABSTRACT

DOMINGUES, I. **Teacher's education in Communities of Practice**: a study with professional and technology teachers of an educational institution in São Paulo. 185 p. Master's thesis (Professional Master's degree in Management and Development of Professional Education). Paula Souza Technological Education State Center (CEETEPS), São Paulo, 2017.

Knowing how a teacher becomes a teacher is a recurrent question nowadays, mainly if this teacher is from professional education, due their training in many knowledge areas and oftentimes their little pedagogic education. Based in Tardif, Nóvoa and Pimenta, who relate, between other variables, the power of socialization in teacher's education, and Lave and Wenger who present the Communities of Practice as source of engagement and share, encouraging the learning, this paper aims to highlight rather the teachers of professional education from one branch located in São Paulo of a professional educational institution with over 70 years in Brazil - member of the "System S" - takes part in Communities of Practice, formally or informally, in particular, inside the very institution they work, and how these communities contributed or contribute to their education as teachers. This paper was based in a qualitative methodological approach of an applied and exploratory nature, in order to support discussions and analyzes of which can provide an answer to this research main question. The results have shown that the informality of sharing freely and spontaneously, which happens all the time, out of the institution's control and acknowledgment is source of updating and education (continuous education) of this teacher. Furthermore it brings up the institution's perspective of seize this knowledge. Nevertheless, in order to achieve that, we must understand the nature of those Communities of Practice and encourage them. It is also understood the necessity of delving deeper into certain relevant subjects of the professional practice. Its supervision must be participatory and done by all members. This relation with the "other" is recognized as source of knowledge.

**Keywords:** Teacher Education, Community of Practice, Sharing, Professional Education

**LISTA DE QUADROS**

|           |   |    |
|-----------|---|----|
| Quadro 1: | Principais características dos cursos de esquema..... | 31 |
| Quadro 2: | Características das Comunidades de Prática .....      | 55 |
| Quadro 3: | Prática e identidade .....                            | 60 |
| Quadro 4: | Síntese .....   | 86 |

## LISTA DE FIGURAS

|           |   |    |
|-----------|---|----|
| Figura 1: | Componentes de uma teoria social da aprendizagem: inventário inicial..... | 51 |
| Figura 2: | Fontes de aprendizagem para os professores da Educação Profissional.....  | 80 |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO.....  | 14         |
| <b>CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE: PROCESSO CONTÍNUO .....</b>  | <b>17</b>  |
| 1.1 Formação do docente da educação profissional: caminhos percorridos.....  | 26         |
| 1.2 Os saberes docentes e sua construção.....  | 34         |
| 1.2.1 Saberes construídos no fazer .....   | 38         |
| 1.2.2 Saberes construídos com a experiência dos outros .....   | 41         |
| 1.3 Formação docente da educação profissional na instituição pesquisada .....  | 43         |
| 1.3.1 Um pouco de história – criação do Sistema S.....   | 43         |
| 1.3.2 Formação Docente .....   | 46         |
| <b>CAPÍTULO 2 – TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM .....</b>  | <b>50</b>  |
| 2.1 Comunidade de Prática: conceito .....  | 52         |
| 2.1.1 Definindo comunidade de prática .....  | 54         |
| 2.1.1.1 A prática .....  | 58         |
| 2.1.1.2 A identidade.....  | 60         |
| 2.2 Comunidades de Prática e teoria social da aprendizagem na formação docente.....  | 61         |
| 2.3 A participação periférica legítima: a aprendizagem situada.....  | 64         |
| 2.4 Aprendizagem organizacional e socioprática: a formação de professores em Comunidades de Prática .....  | 67         |
| <b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA: A EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO EM COMUNIDADES DE PRÁTICA DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL DE SÃO PAULO .....</b> | <b>70</b>  |
| 3.1 Análise e interpretação dos dados - as Comunidades de Prática.....   | 76         |
| 3.2 Análise e interpretação dos dados - ser docente .....  | 90         |
| <b>CONCLUSÕES .....</b>  | <b>98</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>103</b> |
| <b>APÊNDICE B - Voz 2.....</b>   | <b>110</b> |
| <b>APÊNDICE C - Voz 3 .....</b>  | <b>113</b> |
| <b>APÊNDICE D - Voz 4 .....</b>  | <b>117</b> |
| <b>APÊNDICE E - Voz 5.....</b>   | <b>120</b> |
| <b>APÊNDICE F - Voz 6.....</b>   | <b>123</b> |

|   |     |
|---|-----|
| <b>APÊNDICE G - Voz 8</b> .....                                       | 125 |
| <b>APÊNDICE H - Voz 9</b> .....                                       | 129 |
| <b>APÊNDICE I - Voz 10</b> .....                                      | 132 |
| <b>APÊNDICE J - Voz 11</b> .....                                      | 135 |
| <b>APÊNDICE K - Voz 12</b> .....                                      | 139 |
| <b>APÊNDICE L - Voz 13</b> .....                                      | 143 |
| <b>APÊNDICE M - Voz 14</b> .....                                      | 145 |
| <b>APÊNDICE N - Voz 15</b> .....                                      | 147 |
| <b>APÊNDICE O- Voz 16</b> .....                                       | 150 |
| <b>APÊNDICE P - Voz 17</b> .....                                      | 153 |
| <b>APÊNDICE Q - Voz 18</b> .....                                      | 156 |
| <b>APÊNDICE R - Voz 19</b> .....                                      | 158 |
| <b>APÊNDICE S - Voz 20</b> .....                                      | 162 |
| <b>APÊNDICE T - Voz 21</b> .....                                      | 166 |
| <b>APÊNDICE U - Voz 22</b> .....                                      | 171 |
| <b>APÊNDICE V - Voz 23</b> .....                                      | 174 |
| <b>APÊNDICE W - Voz 24</b> .....                                      | 178 |
| <b>APÊNDICE X - Voz 25</b> .....                                      | 180 |
| <b>APÊNDICE Y - Voz 26</b> .....                                      | 182 |
| <b>APÊNDICE Z - Voz 27</b> .....                                      | 184 |
| <b>APÊNDICE AA - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> ..... | 186 |

## INTRODUÇÃO

Atualmente um dos mais importantes e controversos aspectos relativos ao tema “educação” ainda é a formação docente, seus saberes e como eles são adquiridos. O processo formativo inicial e continuado tem-se revelado em um grande conjunto de relações que se entrelaçam, possibilitando vários caminhos de estudos, o que acaba por impactar no que esse docente representará enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Analisando-se a história, pouca mudança ocorreu no processo de formação inicial do professor de forma geral: um indivíduo conduzido para a função docente através de cursos de licenciatura (até 2000 existia o Magistério nível médio, que formava professores para a Educação Fundamental I, isto é, do 1º ao 5º ano). Esses cursos teriam a função de prepará-los para assumir seu papel em sala de aula, pela reflexão e aprendizagem de modelos pedagógicos e didáticos, colaborando para formatar seu perfil e identidade para o desenvolvimento da referida função.

Já no caso da formação inicial e/ou continuada do professor de Educação Profissional, pensar em como transformar um profissional com formação específica para determinada área do saber, muitas vezes sem conhecimento pedagógico e sem licenciatura, em um professor, tem sido uma pergunta recorrente dentro das instituições de ensino profissional e tem movido ações voltadas à melhoria de formação desses profissionais em muitas delas. E, como será relatado oportunamente, ainda se mostra pífio diante das necessidades e demandas de docentes capacitados para essa modalidade da educação.

Contudo, é importante lembrar que o próprio ato de trabalhar é transformador, e pode fazer de uma pessoa, além de um especialista em seu ramo de atuação, também alguém propenso a ensinar, o que não significa ser fácil o exercício da docência, que se constitui em uma profissão com atribuições e características próprias. Segundo Tardiff (2014), toda pessoa é transformada pela sua prática profissional e a transforma ao mesmo tempo. O mesmo autor ainda acrescenta que aprender a trabalhar é dominar progressivamente saberes para realização de uma atividade, assim, pode-se inferir que o profissional que deseja exercer a docência deve buscar os elementos que a constitui, mesmo considerando que o aprender é algo inerente ao ser humano e suas atividades. Essas colocações remetem à importância não somente dos saberes acumulados pelos professores antes de iniciar suas carreiras, mas também para a construção de saberes enquanto vive sua prática profissional de docente. Essa construção também ocorre

quando esse indivíduo é, inclusive, um aluno, antes mesmo da sua escolha profissional, quando em contato com os muitos docentes na sua vida acadêmica, nas experiências de aprendizagem e convívio escolar, entre outros, o que para Belletati e Domingues (2015, p. 158) não deve ser desprezado, mas deve passar pelo “crivo da formação profissional e reflexão crítica”, ganhando novas formas e sendo remodelado quando “reatualizados na prática e reforçados na socialização entre professores”. Sendo esse último, foco principal deste trabalho e estas relações de convívio, aprendizagem e troca, muito se relaciona com a teoria das comunidades de prática que são, de forma geral, um grupo de pessoas que se une em torno de um interesse com estes mesmos objetivos.

Dessa forma, a questão de pesquisa que orientou este trabalho foi: como a participação em comunidades de prática pode auxiliar na formação de professores da educação profissional, colaborando para a melhoria das práticas destes docentes? E a partir desta questão de pesquisa e das características da instituição pesquisada, outras surgiram:

- O docente da educação profissional da unidade educacional pesquisada participa de comunidades de prática dentro da instituição e/ou fora dela?
- Este docente percebe o efeito formativo dessas comunidades em suas práticas?
- Quais são as principais contribuições das comunidades de prática para formação desse profissional?

Tendo em vista o contexto apresentado, este trabalho objetiva demonstrar se os docentes da educação profissional de uma das unidades, na capital paulista, de uma instituição de ensino profissional com mais de 70 anos de atuação no Brasil e parte do sistema S, participam de comunidades de prática formais ou informais, em especial, dentro da instituição que atuam e de que forma as mesmas contribuíram ou contribuem para sua formação como docente.

Para isso, espera-se descrever o conceito de Comunidade de Prática e o processo formativo dos docentes da educação profissional, em especial os que lecionam para o nível médio (técnico), bem como, estabelecer relações entre os conceitos apresentados e a formação desses professores da educação profissional, apresentando as contribuições relacionadas à sua participação nas comunidades de prática nas quais atuam, nesta formação.

O objeto de estudo desta pesquisa são os professores desta instituição que, enquanto formadora de profissionais para atuar em várias instâncias do mercado, também forma seus professores de educação profissional e tecnológica para a excelência dos serviços prestados. Por isso, espera-se encontrar um universo plural e identidades múltiplas, conectadas pela profissão exercida, o que poderá conduzir à ideia de que as comunidades de prática exercem não somente influência na formação continuada desses profissionais, auxiliando neste processo,

como também são fontes das principais referências da profissão docente para aqueles que estão iniciando nesta carreira e têm sua experiência como profissional voltado apenas à área de sua formação.

Segundo Tardiff (2014), os saberes dos docentes são provenientes de fontes tais como formação, currículo, socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com pares, entre outros. Nota-se que, quase a maioria dos fatores apresentados estão relacionados ao próprio docente, ou a sua instituição, por isso, a importância de se entender qual a relevância das comunidades de prática em sua formação. Essa resposta pode catapultar a troca de informações entre grupos de conhecimento e interesse dentro das instituições à protagonista na análise dos resultados didático-pedagógicos ou mesmo de processos estratégicos de crescimento institucional.

Este trabalho estrutura-se, além desta introdução, em três capítulos e, no final, as conclusões da pesquisa.

O primeiro capítulo, intitulado “Formação docente: processo contínuo”, realiza um apanhado sobre a construção dos saberes docentes, sua identidade e a história de sua formação no último século. De forma objetiva e sintética, mostra como o docente da educação profissional vem lapidando sua formação e como na instituição pesquisada, isso é propiciado.

O segundo capítulo “Teoria social da aprendizagem”, apresenta o marco teórico do trabalho, conectando as teorias relacionadas às comunidades de prática aos teóricos voltados à educação escolhidos para esta proposta de trabalho.

A Metodologia é apresentada no capítulo três. Nele pode-se ter a visão de como e onde foi realizada a pesquisa, o perfil dos participantes e todos os detalhes que deram corpo aos resultados aferidos. Aponta-se, também, os resultados da pesquisa, analisando-os e relacionando-os com as referências teóricas apresentadas anteriormente, bem como os conectando aos objetivos anteriormente relacionados.

Ao final deste trabalho apresentam-se as considerações finais que apontam se os objetivos foram alcançados e o que se pode aferir do processo realizado.

Formação docente em comunidades de prática: um estudo com professores de educação profissional e tecnológica de uma instituição educacional em São Paulo, não pretende esgotar o tema, mas abrir novas frentes, onde a investigação possa alardear novos caminhos que abarquem o tema e façam a reflexão ser contínua e efetiva para a melhoria da formação dos professores da educação profissional e conseqüentemente da educação brasileira.



## CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE: PROCESSO CONTÍNUO

De forma geral, é de se esperar que os professores que atuam na educação profissional, apresentem uma vasta experiência profissional na área prática da sua profissão de formação, porém, no momento que se inserem em uma instituição de ensino, carregam consigo modelos pedagógicos que foram desenvolvidos e trabalhados durante sua formação acadêmica, por seus próprios professores e experiências, não tendo, muitas vezes, uma bagagem que ampare sua atuação como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Por vezes esses mesmos professores que lecionam em universidades nos diversos cursos de formação profissional, não obtiveram formação específica pedagógica que o capacitasse a tal atividade. Muitos são profissionais de mercado com grande experiência para compartilhar. No caso, por exemplo de professores universitários, a literatura nos aponta que há “aquele que domina o conhecimento específico da sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar” (PIMENTA; ALMEIDA, 2009 p. 24-25). Os conhecimentos relacionados aos conteúdos não podem ser desprezados, pois profissionais da educação têm seus saberes gerados pelo próprio processo de ensinar, mas devem possuir também saberes que englobem conhecimentos, competências e habilidades inerentes à função docente (TARDIFF, 2014), o que dará corpo e estrutura à aula que será ministrada.

Diante disso, muitos docentes de cursos de formação profissional, como dito, têm necessidade de buscar bases pedagógicas em fontes variadas, como por exemplo, educadores de formação, que possam contribuir com novas propostas metodológicas e de compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Outra possibilidade é nortear-se por práticas já realizadas por colegas e compartilhadas, o que acaba por colaborar na formatação de saberes para uso em sala ou mesmo inspirar-se em professores que já passaram pela vida acadêmica deste profissional. Enfim, condições e situações que possibilitam, dentro de sala de aula, a realização de um trabalho com maior autonomia, pois segundo Charlot (2002), o professor, no exercício de suas funções, é colocado em posições que de alguma maneira requerem dele a tomada de decisão, muitas vezes sem reflexão, o que já pressupõe a necessidade de se ter segurança e repertório no desenvolvimento de seu trabalho. Isto é, o professor não pode ser um aventureiro em sala de aula.

Dentro dessas práticas que, em parte, são realizações intrínsecas à atividade docente, as próprias instituições se organizam para prover capacitação e aprendizagem para seu corpo de colaboradores e docentes, com treinamentos institucionalizados ou programas de trocas com

outros colegas sobre determinados assuntos, o que, ao ver das instituições, torna este docente mais seguro e, conseqüentemente, mais atuante.

De fato, faz-se necessário pensar no ambiente educacional “escola” como um espaço de construção do saber, não somente do aluno, mas também do docente, considerando a mesma como um local que desenvolve competências, pelo ato de refletir, abertura para questionamentos e envolvimento dos conhecimentos frente à sociedade (ALARCAO, 2003). E isso não diz respeito somente ao aluno, como posto acima, mas é o docente, nesse contexto, que deve se reinventar a cada dia, juntamente àqueles que fazem parte do processo educativo.

Nesta análise, vale ressaltar que o ser humano precisa ser visto como um ser em desenvolvimento contínuo, pois está em constante construção, por meio de relações sociais e materiais, o que envolve não somente o seu contexto histórico, mas também suas subjetividades. Não obstante, de acordo com Tardif (2014, p. 64):

[...] o saber profissional está de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, de outros atores educativos, dos lugares, de formação, etc.

Isso revela quão abrangentes são as possibilidades de conhecimentos e interações sociais que se refletem no profissional que adentra as salas de aulas para ensinar nos dias de hoje.

Para complementar, Nóvoa (2002) defende que durante a formação docente, três grupos de competências são fundamentais para a prática profissional, sendo elas: saber relacionar e saber relacionar-se; saber organizar e saber organizar-se e por fim, saber analisar e saber analisar-se. No primeiro grupo, Nóvoa (2002) relata que o docente precisa saber relacionar-se tanto com o aluno como com o contexto no qual está inserido, envolvendo os fatores culturais, sociais e políticos, além de relacionar o conteúdo que está sendo ministrado com as vivências práticas dos alunos. Já o segundo grupo, o saber organizar e saber organizar-se, está pautado conforme o autor, na necessidade de repensar tanto o trabalho escolar como o trabalho profissional, a fim de sair da visão individual para um processo mais cooperativo e coletivo. Mas é o terceiro e último grupo que chama a atenção neste trabalho, e está voltado para o saber analisar e saber analisar-se, do qual Nóvoa (2002, p. 27) comenta que:

[...] Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é teórico; tem uma dimensão prática, mas não é prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa. Há um certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceitualização. Ponho como hipótese de trabalho que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa [...].

É possível perceber que o autor chama a atenção para uma ação que necessita ser avaliada de maneira contínua e reflexiva. Na ação docente, este conjunto de teorias, práticas e experiência dele ou de outros, pode colaborar no processo de ensino e aprendizagem não somente de seus alunos, mas também do próprio docente, muito embora, como o mesmo autor deixa claro, exista uma grande dificuldade em se formalizar e conceituar esses conhecimentos, de modo que se pode inferir que muitas vezes a única forma de propagá-los e torná-los comuns a um grupo, seria o compartilhamento informal.

Pimenta (2005) relata que alguns saberes são inerentes à formação docente: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos e salienta ainda que um professor é composto de saberes múltiplos que formatam sua identidade e que seus conhecimentos de conteúdo, suas experiências de vida em ambientes educacionais diversos e como ele ministra suas aulas, converge num projeto único formativo, que o coloca na posição de professor. E acrescenta que a formação docente envolve:

[...] auto formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial. (PIMENTA, 2005 p. 21).

Pode-se dizer que são essas práticas e saberes que Tardiff (2014, p. 65) chama de “pragmática e biográfica”, comparando-os às ferramentas que levam aos objetivos desejados, remetendo a um profissional que se constrói e reconstrói todos os dias, com as experiências em sala, com os colegas de trabalho, nas práticas sociais, nas mudanças políticas, no dia-a-dia de sua vida e nas dificuldades da profissão, inclusive, muito antes de se tornar docente.

Essa construção constante é uma das marcas da identidade docente. Para Tardif (2014, p. 56) a identidade de uma pessoa carrega “as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”, o que remete ao fato de um indivíduo que ao receber as influências de seu trabalho, também é influenciado por ele. Rose (2007, p. 41), afirma que “o trabalho pode fazer que alguém se sinta parte de alguma coisa maior do que ele próprio [...] e pode contribuir para um sentido de auto identidade”. Em outras palavras, o professor, ao se formar professor, forma também sua identidade de pertencimento, o que o faz torna-se cada vez mais professor.

Por isso, quando se fala em formação profissional e, se inclui nesse processo também o docente, imagina-se que sua dinâmica e conteúdos vão indicar a este “aprendiz” (professor em início de carreira, por exemplo) a condição de desempenhar o papel esperado pelas instituições

(escolas) de maneira adequada, isto é, gerando resultados, de forma autônoma e com grande dimensão reflexiva.

Hoje em dia já se indaga se apenas os cursos de formação como as licenciaturas fornecem todos os subsídios para a capacitação de profissionais aptos a assumir as responsabilidades de estar à frente de uma sala de aula ou mesmo quais os caminhos ideais para a formação e profissionalização destes profissionais. Sabe-se que o *mix* entre formação inicial, experiências, compartilhamentos e atualizações ainda remete ao ideal formativo em qualquer carreira profissional e para docentes não seria diferente.

No entanto, essa discussão ganha nuances diferenciadas e algumas complexidades quando se fala da formação dos docentes da educação profissional e tecnológica.

No Brasil, a educação profissional se estruturou a partir das necessidades geradas pela crescente industrialização por meio da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices no início do século XX e, alguns anos depois, com a fundação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em 1942 e do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) em 1946 (MEC, 2007). Inclusive, a Constituição Brasileira de 1937, em seu artigo 129, havia estabelecido como prioridade do Estado a formação profissional de indivíduos com menores recursos financeiros, demonstrando a preocupação com esse tipo de formação já no início do século passado.

A própria rapidez da evolução tecnológica deu força à educação profissional, o que também impulsionou seu crescimento. A ideologia da educação para o trabalho mostra-se cada vez mais como uma tendência nacional até mesmo em função da necessidade imediata em se construir um contingente profissional de trabalhadores que gerem riquezas a curto e médio prazo. Dentro desse parâmetro de urgência, necessidades econômicas, grande defasagem no ensino básico e muitas discrepâncias sociais, ficam-se os programas de cursos de curta duração, técnicos, livres e até mesmo universitários, sempre com as mesmas prerrogativas de trazer o aluno aprendiz o mais perto possível, para não dizer “introduzir” à vivência profissional tão desejada por este e tão necessária para sua inserção no mercado de trabalho.

Não se pode deixar de comentar, neste ponto, a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que contempla a educação profissional e tecnológica em um capítulo que a integra aos diferentes níveis e modalidades da educação nacional básica.

O desenvolvimento de projetos voltados à educação profissional revelou, não somente, a necessidade de políticas e práticas coerentes à realidade socioeconômica brasileira, mas também várias discussões necessárias para sua melhor implantação, desenvolvimento e resultados. E quando se fala em resultados da educação profissional, se espera entre outros, um

contingente de indivíduos (cidadãos) preparados para o trabalho. Nesse contexto, como já dito, de urgência e necessidade, encontra-se o formador e as várias possibilidades que já ocorreram nesses anos referentes à sua formação inicial e continuada.

Segundo Peterossi (2007), quando se iniciou a educação profissional, o aluno aprendia em seu local de trabalho com um mestre de ofício. O entendimento que se tinha era que apenas a experiência era necessária para se lecionar para a educação profissional, mas gradativamente a preocupação com a seleção e a formação dos docentes foi se tornando presente na legislação.

Hoje em dia, alunos de cursos de formação profissional e tecnológica, desejam além de um título, uma formação que lhes permitam participar da prática da profissão escolhida e se integrar ao mundo do trabalho, e o elo para que isso fique mais próximo, pode ser a relação com um profissional estabelecido na área por eles escolhida: o docente.

O docente da educação profissional de nível médio, muitas vezes, é um indivíduo advindo de uma área diferente da educacional. Formou-se como bacharel ou tecnólogo e, em muitos casos, realizou pós-graduação. Em alguns casos, tem experiência prática na área profissional, e isso é importante, para não parecer ao aluno alguém com conhecimentos meramente acadêmicos, e traz consigo, muitas vezes, pouco ou nenhum conhecimento didático-pedagógico, além do que se pode absorver de uma disciplina encontrada em currículos de alguns cursos de pós-graduação *latu sensu* com, em média, 60 horas/aula, intitulada “Didática para o Ensino Superior”, o que o habilitaria, de alguma forma, a ministrar aulas para cursos de nível superior. Nos últimos anos, alguns cursos completos de pós-graduação com esse mesmo objetivo foram formulados em 360 horas/aula, denotando que o assunto é relevante e seu conteúdo deve ser explorado em profundidade.

O site “Seja Um Professor”, do Ministério da Educação (MEC, 2016), indica que “os cursos de bacharelado não habilitam o profissional a lecionar”. Apresenta ainda que “para atuar como docente, o bacharel precisa de curso de complementação pedagógica”. E quanto ao Ensino Superior, explica que “para lecionar no Ensino Superior exige-se que o profissional tenha, no mínimo, curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* (especialização)”.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996 não deixa muito claro como seria a formação exata do professor da educação profissional, nem em sua Seção IV-A (Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio) ou no Capítulo III (Da educação profissional), ou mesmo no Título VI (Dos Profissionais da Educação). Fato que abre muitas possibilidades dentro das instituições de ensino profissionalizante. Porém é clara quando enfatiza em seu artigo 62 que:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

E complementa na mesma lei em parágrafo único do artigo 62-A, capítulo VI que:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais (da educação básica), no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996)

A educação profissional e tecnológica faz parte da educação básica, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), que também apontam ser a formação inicial para o magistério da educação profissional os programas de licenciatura ou “outras formas em consonância com a legislação vigente” (MEC, 2013), abrindo novamente outras possibilidades.

No caso do ensino médio ou técnico, algumas práticas foram adotadas para se estruturar a formação desse docente que, muitas vezes, é formado como tal pela instituição na qual atua, por programas internos de capacitação profissional. No ensino público, por cursos especiais que têm a função de realizar a equalização pedagógica desses bacharéis para “transformá-los” em docentes, conforme a lei.

Para a educação superior, como exposto, o profissional deve apresentar curso de pós-graduação que lhe outorgue a titulação mínima de especialista. Mesmo assim, é desejável que seja um profissional atuante no mercado de sua formação, pois esse conhecimento é importante para as instituições formarem alunos que também serão futuros profissionais. Isto é, esse bacharel, com especialização, pode tanto desempenhar sua função profissional de formação como se tornar professor. No caso de bacharéis ou tecnólogos com mestrado e doutorado, ainda assim, espera-se uma experiência profissional atrelada à sua formação inicial, uma vez que as formações *strictu sensu* não preparam, especificamente, professores, mas sim, pesquisadores e cientistas, respectivamente.

Muitas instituições de ensino profissionalizante preferem contratar, para integrar seu corpo docente, monitores e instrutores de educação profissional, com ampla experiência prática na área específica do curso que lecionará e formação técnica, bacharelado ou mesmo pós-graduação, de acordo com o perfil do curso, da instituição e demanda de profissional da área em questão.

Neste trabalho, a atividade precederá o cargo. Será tratado como “professor” ou

“docente” todo aquele que, segundo a etimologia das palavras (do latim professor, ‘*profitare*’ que é 'declarar algo publicamente' e *docēre* que se traduz como 'ensinar') e sua atuação dentro da instituição pesquisada, se dedica ao ato de ensinar em sala de aula, o que os coloca, neste aspecto, pertencentes a mesma categoria de profissionais. Relacionam-se, portanto, com seus saberes, identidades e fazeres da mesma maneira. Não à toa a LDB (1996) os chamam de “profissionais da educação”. Portanto, são esses profissionais advindos de várias áreas do saber e que voltam à escola para ministrar aulas, influenciados pelas mesmas variáveis que qualquer outro professor.

Tardif (2014, p. 76-79) relaciona uma série de influências não só na formação docente, mas também na escolha da própria profissão, indicando, inclusive que professores ao terem contato com a profissão em toda sua vivência escolar, “aprendem seu ofício antes de iniciá-lo”. É para esse processo (educacional) que os professores da educação profissional retornam depois de formados em outras áreas, ou, como é mais comum, retornam para compartilhar suas experiências com seus alunos, tratando, muitas vezes, a questão didático-pedagógica em sala de aula, como exemplifica Nóvoa (2002, p. 33):

[...] por uma espécie de mimetismo em relação aos modelos de análise dominantes no mundo econômico e empresarial, a pedagogia passou a ser dita através de expressões importadas do universo da gestão e do management (objetivos, eficácia, eficiência, rentabilização, estratégias, etc.), conceitos que encerram novos modos de pensar à ação escolar e induzem uma organização das práticas pedagógicas.

Ao se analisar que há professores da educação profissional e tecnológica que iniciam suas carreiras sem formação didático-pedagógica, infere-se que ao ministrar suas aulas, buscam modelos que, em suas vivências profissionais ou acadêmicas demonstraram sucesso. Procuram em seu repertório pessoal informações que possam fazer sentido na construção do que pensam ser “uma aula ideal”. Podem também, posteriormente, buscar a formação que não possuem, ou mesmo, outras referências dentro da instituição da qual fazem parte. Deve-se, então, compreender como esse profissional vai se adaptar à sua nova função e como se movimentará dentro das suas novas atribuições que demandam dele mais do que conhecimento técnico de sua formação inicial.

Nóvoa (2002) retrata a busca da prática pedagógica e dá também algumas pistas possíveis deste caminho quando fala da investigação sobre o trabalho pedagógico. De acordo com ele, não se trata de uma ‘prática individualizada’, mas sim de um processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio de grupos e de equipes de trabalho, exigindo tempo e condições que, muitas vezes, não existem em âmbito escolar.

Nóvoa (2002) ainda relaciona o papel do professor na investigação pedagógica, e o coloca como investigador dessa prática, que por não ser individualizada, só ocorre como um constructo coletivo, que pode se realizar no relacionamento com outros docentes, com a comunidade, e com seus alunos, no que Nóvoa (2002), pois é a partir dela que, segundo o próprio autor, se pode despertar o educando.

Nessa interação entre pessoas com interesses convergentes (professores, coordenadores, diretores, alunos, família), pode-se vislumbrar uma série de comunidades de prática, formais e informais, representativas nesse processo de despertar o aluno ou mesmo ao longo da carreira de um professor da educação profissional. É impossível não se relacionar com algumas delas, ou não influenciar ou ser influenciado (WENGER, 2013). Se, e como essas comunidades de práticas formam esse docente são as reflexões que se buscou realizar neste trabalho.

As comunidades de prática são agrupamentos que relacionam indivíduos com os mesmos interesses, com conhecimentos prévios e desejo de realizar compartilhamento, que além da socialização de conhecimento, também têm a perspectiva psicológica e social de propiciar a sensação de pertencimento aos grupos que realizam essas práticas situadas, o que “os insere dentro de um grupo (profissional, no caso) e os identifica como pertencentes a ele” (BARATO, 2011, p. 26).

A identificação com certas ideias, grupos, nações ou crenças, dá a noção de pertencimento ao indivíduo, pois o insere em comunidades simbólicas repletas de significados e representações (HALL, 2014). Para um professor cheio de desafios diferentes daqueles da sua profissão de formação, como no caso dos docentes da educação profissional, o pertencimento proporciona segurança e confiança, refletindo em sua atuação em sala de aula.

Dentro dessa linha de pensamento, entende-se também que os professores da educação profissional, têm no que se refere à experiência da prática que ensinará, um trunfo que o coloca em diferencial de conhecimento, uma vez que as experiências que se têm são organizadas em uma escala de valor no decorrer da vida. Se existe, desta forma, uma atividade ou prática profissional na vida de um indivíduo, entende-se então que, por ser uma experiência, estará dentro desta escala com um valor tão significativo quanto o reflexo de seu impacto na experiência de vida daquele sujeito. Segundo Thompson:

[...] as experiências que temos estruturam-se em nosso eu de maneira escalonada, produzindo nele níveis desiguais de impacto e graus de relevância, de modo que as diferentes camadas de experiência em cada indivíduo misturam de forma singular seus efeitos particulares. É quase certo que terão mais relevância as experiências produzidas com o contato **direto com as realidades** e as ocorridas nas **relações interpessoais**, por serem mais diretas e intensas. Porém, não deixa de ser certo aquelas outras que obtemos por outros meios também nos marca e que, para determinados



sujeitos, podem alcançar a maior preponderância e proximidade máxima de seu eu, marcando sua identidade. (THOMPSON, 1999 p. 295 apud SACRISTAN, 2002 p. 63-64 grifo meu).

Desta forma, pode se ter vários entendimentos sobre a formação do professor de educação profissional e sua relação com comunidades de prática. A primeira delas é que sua prática profissional é um diferencial que o coloca como especialista daquilo que irá ensinar e que possivelmente será mais contundente que alguém que só tenha esse conhecimento academicamente. Entende-se, também, que estar em contato com a realidade, de uma sala de aula, por exemplo, também formam estes docentes. Outra análise desse texto é que as relações interpessoais fazem parte desta valoração na escala de relevância e finalmente, tudo isso, marca este indivíduo ou profissional em sua identidade. Essas características permeiam as relações nas comunidades de prática e sendo esta, um grupo de pessoas que compartilha uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprimoram pela interação constante (WENGER, 2015), pode-se inferir que essas comunidades são agentes que propiciam uma aprendizagem muito mais relevante para o indivíduo ou trazem maior identidade dele com seu objeto de trabalho, pois são nelas que a atividade profissional é discutida e estruturada na prática por agentes experientes nas ações trocadas, dando segurança a quem delas participa.

Com forte vivência em comunidades de prática durante toda sua formação, qualquer profissional que se tornará um professor sofre influências contínuas em todo seu processo formativo, seja da sua própria história de vida ou mesmo das relações de troca com seus pares (quando aluno, e depois como docente).

Esse profissional em formação contínua - o docente - transforma e é transformado, porém, tem seus saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho (TARDIF, 2014), o que possibilita sua relação com a prática e com as comunidades de prática existentes dentro do ambiente profissional, factíveis de investigação e reflexão. Suas correlações e possibilidades podem revelar mais do que a importância de suas vivências no desempenho de suas funções, mas também a importância do papel de seus pares e das experiências e vivências destes na sua formação, numa simbiose que os integram como parte do desenvolvimento profissional um do outro, bem como da instituição que fazem parte.

### 1.1 Formação do docente da Educação Profissional: Caminhos Percorridos

Não se pode abordar formação do professor da educação profissional sem antes relatar como a mesma se desenvolveu no Brasil. Para tanto, será necessário voltar o olhar para a história e notar a dualidade de percepção em relação à educação profissional.

A educação profissional se estruturou a partir das necessidades geradas pela industrialização por meio da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices no início do século XX, mais especificamente, em 1909 e posteriormente com a fundação do SENAI em 1942 e do SENAC em 1946 (PETEROSSO; MENINO, 2012).

Os motivos da criação da escola de aprendizes e artífices ficam bem claros, em especial quando se observa o preâmbulo do decreto no. 7566/1909, citado por Cunha (2005, p. 73-74):

[...] Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos úteis à Nação.[...]

É importante frisar que a manutenção dos cursos oferecidos era realizada pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a quem cabia as deliberações relativas a cursos não superiores, demonstrando o caráter absolutamente produtivo do ensino.

O objetivo dessas escolas era formar mão de obra qualificada (operários e contramestres) de acordo com as demandas ou o tipo das indústrias locais onde se instalava cada escola (CUNHA, 2005), sendo que mulheres e homens eram direcionados a diferentes atividades.

É contraditório o discurso do decreto que apontava a necessidade de “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com indispensável preparo técnico e intelectual” (BRASIL, 1909) e que, segundo Santos (2003) ocorria em instalações precárias, e escassez de mestres de ofícios especializados e professores qualificados, o que acarretou uma baixa eficiência nas escolas de aprendizes e artífices.

Cunha (2005) relata que os docentes muitas vezes eram profissionais sem formação, em alguns casos quase analfabetos que apresentavam o que tinham aprendido em seus ofícios, sem técnica e sem método, muitas vezes de forma truculenta.

A partir de 1920, com o objetivo de melhorar os resultados das escolas, inicia-se um processo de melhora no recrutamento desses professores. Começa-se a contratar mestres e contramestres formados em escolas nacionais bem como profissionais que fizeram especializações no exterior por conta do Ministério da Agricultura e do Comércio (CUNHA, 2005).

A partir da década de 1930, a industrialização no Brasil teve alta escala de crescimento. Um dos motivos pelos quais parecia apropriado o incentivo ao ensino profissional.

A Constituição de 1937 em seu artigo 129 estabeleceu:

[...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever, e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937).

O Estado, então, deveria propiciar e garantir aos filhos de operários, àqueles com posição econômica mais frágil, a condição de ter acesso à educação, garantindo, dessa forma, a manutenção de operários capazes, que pudessem dar continuidade ao trabalho produtivo, tendo inclusive, os sindicatos como apoio destas iniciativas.

Historicamente, isso refletiu inclusive na forma como se via a formação dos professores, uma vez que, com o crescimento industrial ocorrido no início do século XX e o aumento da procura por cursos de formação profissional, a busca por professores experientes para treinar esses novos aprendizes, também cresceu. No entanto, a preocupação com a formação desses professores, demandou algumas décadas ainda. Nessa época, as fábricas ainda eram grandes formadores deste contingente de profissionais. Os professores que ensinavam eram os melhores mestres de ofícios (PETEROSI; MENINO, 2012), que com grande experiência profissional, passavam seus conhecimentos, *grosso modo*, da mesma forma como ocorria no século XII, nas corporações de ofício: por imitação dos procedimentos produtivos.

Segundo Peterossi (2014) e como se pode entender pelo apresentado, a educação profissional foi criada para uma classe social desprovida de recursos financeiros e voltada ao desenvolvimento da produção. Isso fez com que por muitas décadas esta modalidade educativa carregasse esse estigma em contrapartida à educação propedêutica, que se desenvolveu diante

da prerrogativa de propiciar formação base para aspirantes à educação superior, portanto direcionada àqueles com perfil econômico mais abastado.

Um dos marcos para a educação profissional, que estabeleceu inclusive o início do Sistema S, e por que não dizer para formação de docentes, foi a reforma Capanema, chamada também de Leis Orgânicas do Ensino, promulgadas em 1942. Essas leis foram decretadas de forma gradativa e de acordo com as necessidades da sociedade da época, sendo em 1942 a Lei Orgânica do Ensino Industrial (revisada em 1946), em 1943 a Lei Orgânica do Ensino Comercial e em 1946, finalizado o Estado Novo, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (ROMANELLI, 1998). O impacto dessas modificações resultou na necessidade de professores com formações específicas e na proliferação de cursos voltados à formação didática junto às escolas técnicas, não sendo sua realização de cunho obrigatório, mas colocando este profissional em um patamar privilegiado em sua carreira (PETEROSI; MENINO, 2012).

Curiosamente nessa época, a mesma Lei Orgânica (Ensino Industrial), aponta a oferta de curso pedagógico de um ano de duração, incrementando a formação industrial e com o intuito de formar mão de obra para docência e administração escolar. O parágrafo 2 do artigo 10, do Decreto-lei nº 8.680, de 15 de janeiro de 1946, descreve que:

Os cursos pedagógicos se destinam à formação do pessoal docente e administrativo peculiares ao ensino industrial, e compreendem as duas seguintes modalidades de ensino: didática do ensino industrial e administração do ensino industrial. (BRASIL, 1946a).

Alguns meses depois, outro decreto lei (9.613), de 20 de agosto daquele mesmo ano, também da Lei Orgânica, mas dessa vez do ensino agrícola, apresentava também seus cursos de formação pedagógica em três possibilidades, duas delas correlatas ao ensino industrial: didática do ensino agrícola e administração do ensino agrícola. Também apresentava, sem similar no ensino industrial, o magistério da economia rural doméstica, sendo que, os dois primeiros de um ano e o de economia rural de dois anos (BRASIL, 1946b).

É importante lembrar que os cursos eram atrelados sempre a sua formação básica (industrial ou agrícola), isto é, o ingressante precisava ter concluído os cursos de formação técnica relativos à área específica escolhida e ser aprovado em exames vestibulares. No caso da formação industrial, ainda se exigia experiência profissional na área, o que já denota o peso e a importância que se dava ao cunho prático, isto é, a necessidade de professores proficientes nas práticas profissionais (BRASIL, 1946b). Apesar do cuidado com a formação e das exigências para ingresso, todos os cursos eram de nível secundarista, dando ao ingressante condição de

continuar os estudos em instituição superior, mesmo no caso da formação em Didática do Ensino Agrícola e Magistério da Economia Rural Doméstica que causa certa confusão ao outorgar o título de “licenciado” (Seção VIII, art. 42, linha 3 do artigo 9.613/46). Pode-se perceber a questão apenas de nomenclatura e não de nível educacional, uma vez que este egresso estaria apto a continuar os estudos em instituições de ensino superior, tirando qualquer dúvida do nível de formação deste profissional de educação egresso destes cursos. Outro fato importante relativo às Leis Orgânicas era que o ingresso em cursos superiores, somente se dava no ramo profissional correspondente (ROMANELLI, 1998).

Nesta época, formou-se um ensino de estrutura dualista, onde a exiguidade das atividades voltadas ao desenvolvimento intelectual em relação àquelas voltadas à prática profissional, acabava por impactar na formação deste profissional e na forma como o mesmo era visto no mercado: aqueles que eram formados para a atividade profissional e os que seguiriam para o ensino superior (ensino secundário e o profissional).

Nesse processo de remodelagem contínua, a partir de 1946, essa dualidade foi sendo revista. As Leis de Equivalência (nº. 1.076/50 e 1.821/53), que dispunham sobre a equiparação de estudos entre os diversos cursos de grau médio, com idênticos valores formativos, foram o início desta caminhada que se consolidou de fato em 1961 com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei no. 4024/1961), que consagrou, efetivamente, o estatuto da equivalência de estudos entre todos os cursos desenvolvidos com o mesmo nível de conhecimento, com análogo valor formativo (BRASIL, 1961), para que todos os egressos pudessem dar continuidade aos estudos em nível superior ao concluí-los.

A LDB de 1961 também trouxe novos caminhos para a formação do docente do ensino profissional e tecnológico, que já não poderia ser um prático experiente da área a ser lecionada e sim alguém com formação básica para isso. No artigo 59 da referida lei esclarece que “a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (BRASIL, 1961).

Segundo Sales e Oliveira (2010), nesse período, o modelo herdado do Império, onde a educação profissional apresentava-se em detrimento do ensino secundário e superior, iniciava um processo de questionamento e se aumenta, nesta mesma época, as reformas educacionais em função das mudanças sociais, econômicas e industriais ocorridas no Brasil no período. Fato importante a ilustrar isso é a promulgação da Lei 5540/68:

A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL. Lei 5540/68 de 28 de novembro de 1968)

Isso, porém, trouxe preocupações em relação às demandas que poderiam ocorrer de professores formados. Segundo Peterossi e Menino (2012), o Decreto-Lei 464/69 estabelecia que caso não houvesse número de professores suficientes, a habilitação poderia ser outorgada mediante exame de qualificação realizado por instituições oficiais.

Poucos anos depois, ainda sobre o Regime Militar, a Lei 5.692/71 – Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, inicia um processo de reestruturação do ensino deste nível, instaurando a profissionalização compulsória, numa tentativa de se formatar o ensino médio profissionalizante para todos. Esse caráter compulsório foi altamente questionado e polêmico. Estudos indicam (OLIVEIRA; SALES, 2010 e ESCOTT; MORAES, 2012) que esse processo foi idealizado devido à dificuldade de se suprir as altas demandas para o ensino superior advindas das classes menos favorecidas interessadas em ter acesso a níveis mais elevados de educação. Não se pode negar o interesse do governo militar em formar mão de obra qualificada para atender ao crescimento da industrialização que ocorria nesse período no Brasil, denominado “milagre econômico brasileiro” e que possibilitava a jovens serem inseridos no mercado de trabalho em função dos elevados índices de desenvolvimento no período. É importante lembrar que essa categoria de ensino ocorria quase que na totalidade em escolas estaduais e federais, sendo que as privadas ainda ministravam o ensino propedêutico, capacitando mais adequadamente seus egressos para o ingresso no ensino superior, o que atendia plenamente as elites brasileiras (MEC, 2007):

Diante desse quadro, observa-se um acentuado movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas na busca de garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior. Esse movimento alimenta o processo de desvalorização da escola pública estadual e municipal, pois era e continua sendo a classe média que tem algum poder de pressão junto às esferas de governo. (MEC, 2007, p. 15)

Nesse período, pela portaria 432/71 foram criados os cursos de Esquema I e II com a finalidade de se formar professores para o ensino profissionalizante. Esse processo foi uma evolução na formação de professores, visto que pela primeira vez houve uma proposta de formação unificada sem diferenciações de setores econômicos, que habilitava para docência do ensino médio. De grande importância histórica, nesse período se formou um grande contingente de professores, uma vez que a demanda desse profissional crescia em função da

profissionalização compulsória, o que segundo Peterossi e Menino (2012) acaba por deixar de lado a discussão do sentido de uma política de formação e procurava-se “certificar” o maior número de professores.

Essa demanda acentuada por professores para cursos técnicos abriu a discussão sobre formação docente. A tentativa de transformar o Curso de Esquema para o nível superior ou mesmo a criação da licenciatura técnica demonstravam a urgência que se estabelecia neste período, por professores qualificados.

As dificuldades de se implantar a lei que propunha a profissionalização compulsória, segundo Peterossi e Menino (2012), levaram a sua revisão. Então em 1975, o parecer CFE (Conselho Federal de Educação) nº. 76/75 criou as Habilitações Básicas e, em 1982 a obrigatoriedade de profissionalização foi extinta com a lei nº. 7044/82.

O que de fato garantia a formação para o professor da educação profissional eram os cursos de Esquema, mas, mesmo assim, sempre oferecidos em caráter emergencial e de acordo com as demandas da rede pública de ensino profissional.

Nessa época os cursos de Esquema eram oferecidos segundo o Quadro 1:

Quadro 1: Principais características dos cursos de esquema.

|                              | <b>Esquema I</b>  | <b>Esquema II</b>  |
|------------------------------|---|--|
| Carga horária                | 600 a 780 h/a   | 1485 a 1600 h/a  |
| Duração                      | 1 ano   | 2 anos   |
| Características              | Complementação pedagógica para profissionais já graduados que tivessem interesse em lecionar para a educação profissional de nível técnico. | Formação pedagógica e específica na qual o aluno desejasse lecionar. Era pré-requisito que o aluno (futuro professor) possuísse formação técnica na área que lecionaria. |
| Titulação mínima para cursar | Graduação   | Curso técnico  |

Fonte: Elaboração própria a partir de Peterossi e Menino (2012)

Os cursos de Esquema ocorriam de forma regular ou emergencial. A regular, de acordo com o calendário da instituição que o oferecia e os emergenciais, nos finais de semana ou nas férias escolares para que ocorressem maiores condições para adesões de professores já atuantes.

Mesmo com todos os esforços para se alicerçar o projeto, a educação profissional compulsória foi extinta no início dos anos 1980.

Esse contexto turbulento da educação nacional, onde o Brasil encontrava-se saindo de um regime ditatorial para uma democracia, em adição à promulgação da Constituição Brasileira em 1988, acabou por culminar na elaboração e promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) nº. 9.394/1996. Nesse período, quase não se encontravam escolas profissionalizantes de 2º grau particulares, apenas as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais e poucas escolas estaduais de ensino profissional (MEC, 2007). De acordo com Santos (2003, p. 220):

Ao contrário do fracasso registrado no ensino profissionalizante de segundo grau, as Escolas Técnicas Federais gozavam de grande prestígio junto ao empresariado. De escolas antes destinadas aos desvalidos e aos desprovidos de fortuna no tempo em que eram Escolas de Aprendizes e Artífices, essas instituições se converteram em Escolas Técnicas, nas quais a grande parcela dos técnicos por elas formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutados, quase que sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais.

Um dos grandes marcos para a educação como um todo no Brasil foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, oito anos após a promulgação da Constituição de 1988, não à toa, mas uma Carta Magna advinda do desejo de uma formatação constitucional dentro de valores democráticos, acabaria por impulsionar o desenvolvimento de leis que modernizassem àquelas sancionadas dentro de um regime também militar. Dessa forma, pode-se dizer que a Constituição de 1988 inspirou a construção da LDB de 1996, impactando em muitos aspectos na formatação do que há até hoje em termos de educação profissional e tecnológica e, conseqüentemente, na formação de seus professores.

O capítulo III da LDB 9394/96, trouxe à luz a educação profissional, mas não revela em nenhum de seus parágrafos os caminhos para formação de seus docentes, enquanto no Título VI, intitulado “dos profissionais da educação”, onde a formação é assunto principal, trata apenas da formação para docência do ensino básico (de forma geral) e superior, não deixando clara a posição sobre o docente de formação profissional no universo relatado.

Com o Decreto nº 2208/97, fica demonstrada a separação entre a formação acadêmica e a formação profissional, bem como sua função social de reprofissionalizar e melhorar o desempenho profissional de quem a procura. Relata as diferenças entre ensino básico, técnico e tecnológico, pontuando suas características e posicionando sua realização dentro da formação acadêmica do interessado em realizá-lo.

Essa separação propiciou a inserção dentro das escolas de formação profissional, não



somente dos jovens com perfil relativo aos estudantes do ensino médio, mas também de um público mais adulto, com interesse em se capacitar profissionalmente, se recolocar ou simplesmente, se atualizar, como preconizado na lei supracitada.

Mas, mesmo com os desafios para atender esse novo público e as novas demandas, ainda não havia disposição sobre a formação de docentes no decreto, o que acabou por propiciar a continuação dos cursos de Esquema.

O Decreto nº 2.208/97 em seu artigo nono também estabelecia que além daqueles profissionais com titulação de professores, monitores e instrutores também poderiam lecionar na educação profissional, contanto que, formados previamente ou em serviço por cursos de licenciatura ou de formação pedagógica. Este Decreto foi revogado em 2004 pelo de nº 5.154, que não aponta nenhuma informação sobre formação docente.

Segundo Peterossi e Menino (2012), a Resolução nº 02 de 26/06/1997 criou Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para o Ensino Fundamental e Médio, destinados a portadores de diplomas de nível superior para habilitá-los a dar aula em disciplinas equivalentes à sua formação e pretendiam dar aulas, isso em função da falta de professores para a Educação Básica nas disciplinas de Matemática, Ciências, Química, Física, História, Geografia, etc., o que propiciou a profissionais de várias áreas afins (bacharéis) a condição de docentes. A carga horária era de 540 h/a das quais 300, correspondiam a estágio e os concluintes recebiam certificado e registro equivalente à licenciatura plena. O Programa Especial acabou por suprir a necessidade momentânea da formação docente também para a educação profissional, o que acabou por extinguir os cursos de Esquema.

O Decreto nº 5.154/04 deixou a cargo das instituições de ensino oferecer o ensino técnico de forma integrada, concomitante ou sequencial aos alunos do ensino médio, mas nada se referiu à formação dos docentes da educação profissional.

Desde então, pouco se desenvolveu em termos de políticas específicas para formação do professor da educação profissional, muito embora, nos últimos anos os incentivos e as políticas públicas de formação profissional para vários setores da economia tenham sido fomentadas.

O Plano Nacional da Educação - PNE (2014) tem discutido e apontado que a educação deve trabalhar para enfrentar as barreiras de acesso e permanência, diminuir as desigualdades educacionais com foco nas especificidades das populações locais e na formação para o trabalho, o que denota as expectativas que se tem não somente no trabalho educacional, mas também na ação educativa e formadora do trabalho. Traz também as metas para os próximos dez anos. A meta 16, por exemplo, relata a ideia de se formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta

por cento) dos professores da educação básica, e a prerrogativa de garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, mas diretamente em relação a formação de professores para a educação profissional técnica propriamente dita (lembrando que a mesma faz parte da educação básica), nada se diz.

Pode-se afirmar que desde a oficialização dos cursos profissionalizantes em 1909, as diretrizes, preocupações e determinações voltadas à formação dos docentes desta modalidade de ensino tiveram grandes modificações e não poderia ser diferente. Hoje em dia os esforços para se fortalecer a formação dos professores da educação básica tornaram-se plataformas políticas, muito em função da escassez desse profissional, bem como da necessidade da rápida absorção daqueles que se formam para tal função.

Sendo a educação profissional uma dessas plataformas para elaboração de discursos políticos ou mesmo, como diz no Plano Nacional de Educação, uma fomentadora da eliminação das desigualdades, cabe ressaltar que ainda há muitas ações a serem realizadas para que esses professores advindos de tantas carreiras possam assumir seus papéis de forma autêntica e regularizada.

## **1.2 Os saberes docentes e sua construção**

O que torna uma pessoa um professor, tem sido alvo de reflexão antes mesmo da sistematização do ensino formal. A ação de ensinar formalmente realizada por alguém reconhecidamente alçado ao posto de docente, já era algo que ocorria nas sociedades mais antigas, seja essa função exercida por um sábio, estudioso ou sacerdote. Nos dias de hoje refletir sobre o que faz de uma pessoa um docente pode ser de grande valia, em especial num momento onde a tecnologia propicia se aprender de várias formas, em vários momentos, com pessoas das mais variadas formações e com os mais variados métodos. Nessa linha de análise, a reflexão sobre a relevância dessas ‘multiformas’ de aprendizagem também ganha um espectro não somente abrangente, mas também de questionamento em relação à validade do que é apresentado nas mídias. Enfim, ao se falar de docência, intrinsecamente já se pensa na questão dos saberes que fazem esse profissional ser e, talvez não tão automaticamente, como se adquire esses saberes e conhecimentos.

Desde a Filosofia Clássica já havia a preocupação em entender como se estabelecia o conhecimento em si. Questionamentos em relação ao universo, ao ser humano, aos mitos e aos

sentidos das coisas, deram início a grandes áreas das ciências. Assim, os filósofos foram conectando e submetendo suas reflexões a testes racionais, o que gerou pensamentos relacionados a como se dá o saber. O estudo das etapas, natureza e limites dos conhecimentos humanos deu origem a uma importante parte da Filosofia: a Epistemologia. Esse questionamento é muito importante, pois entender como se forma o conhecimento dentro das pessoas, se ele ocorre a partir da razão ou dos sentidos, se é nato ou inato, propicia ao indivíduo a dimensão de como se pode aprender melhor ou mesmo relacionar seus saberes.

De acordo com Pessoa (2010, p. 1), Sócrates foi o primeiro a registrar um conceito sobre conhecimento como “opinião verdadeira justificada”, apesar dessa ideia já aparecer em alguns diálogos de Platão, com o mesmo sentido. Já para Aristóteles, o desejo de conhecer é inerente ao homem e ocorre pelos sentidos. As muitas teorias do conhecimento e seus estudiosos (tais como, Piaget, Bachelar, Foucault, Popper, Habermas, entre outros), abordam o assunto por caminhos diversos e algumas vezes divergentes, mas de qualquer forma, faz compreender que o assunto, desde a antiguidade até os dias de hoje, tem evoluído e ganhado novas dimensões. Atualmente, segundo Nonaka e Takeuchi (1997), por exemplo, o conhecimento está relacionado a um processo que confronta a realidade com as crenças pessoais, justificando-as. Já para Senge (1990), o conhecimento é a capacidade para a ação efetiva. Wenger (2013), por sua vez, posiciona conhecimento como informações armazenadas explicitamente no cérebro. Esses conceitos dão um leque de posições sobre o mesmo tema, que se colocados em contraponto e analisados, percebe-se serem complementares.

No entanto, quando se fala em saberes docentes, não se pode ignorar a ideia de conhecimento, pelo próprio significado do verbo “saber”, que se traduz em “ter conhecimento”, ou como já relatado, pode-se entender “saber” como ter a capacidade de justificar suas crenças, levando a uma ação efetiva pelo uso das informações que já se tem armazenado no cérebro. De acordo com J.M. Monteil (1985 *apud* CHARLOT, 2000, p. 61) a relação “informação, conhecimento e saber”, se dá da seguinte forma:

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”, mas é uma informação de que o sujeito se apropria. [...] O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em quadros metodológicos. [...]

Nesse contexto, entende-se que para “saber” há a necessidade de aprender. Segundo Bernard Charlot (2000, p. 53) “pessoas nascem em um mundo onde se tem a obrigação de aprender”, e aprender pode, nesse caso, ser a capacidade de processar e reter de modo reflexivo algum assunto ou mesmo, segundo Charlot (2000, p.59) “meter algo na cabeça”. No entanto, o autor continua sua análise afirmando que isso ocorre visto que, só se pode “tornar-se” apropriando-se do mundo e isso é uma relação que se deflagra em sentidos mais amplos do que meramente no armazenar conhecimentos. É uma interação constante com a pluralidade deste mundo e tudo que faz parte dele, e desta forma, o autor define o sujeito do saber como alguém que faz parte e interage nessa pluralidade. E aqui já se pode ter em mente como se dá a construção de um profissional que, intermedeia aspectos dessa pluralidade, facilitando o acesso a seus alunos – o docente.

Na perspectiva de Charlot (2000), não existe um sujeito do saber se não há esta interação com o mundo que já é uma relação de saber *per se*. E, sendo uma relação com o mundo, traz consigo a relação com o outro. Apresenta-se nisso, uma simbiose entre a linguagem e o tempo, por isso afirma que o saber só se dá numa construção coletiva e histórica, que é o saber da mente humana e das atividades do homem no mundo.

Outro autor que apresenta conceitos do “saber” é Maurice Tardif, já focando este na sua relação com a profissão docente. Para Tardif (2014), o saber é sempre pertencente a alguém que trabalha algo no intuito de realizar um objetivo qualquer. No caso do professor, ele acrescenta, é algo que o identifica como tal e se relaciona com sua vida e sua história profissional. Os saberes dos professores são construídos em suas relações sociais e formam-se cheios de pluralidades e também de forma temporal.

Percebe-se uma congruência entre Tardif (2014) e Charlot (2000) no que se refere à construção de saberes docentes e sua formatação histórica e plural, principalmente quando Charlot (2000) afirma que o sujeito (o docente pode ser este sujeito) somente poderia “tornar-se”, apropriando-se do mundo, e pode-se entender “tornar-se” como o “tomar posse” de sua identidade. Identidade essa que Tardif (2014) aponta ser formada, nos professores, por seus saberes e experiência de vida, isto é, construída quando o docente se apropriou do mundo.

Sendo esses saberes algo construído também dentro de perspectivas e experiências individuais, traz uma grande carga de subjetividade que, em carreiras profissionais mais técnicas, onde o protocolo antecede a atividade humana, não se apresenta de forma tão evidente.

Um exemplo dessa subjetividade, que permeia o imaginário coletivo, é o ideário de que o professor tem que saber tudo. Esse mito histórico de poder do professor diante da sala de aula se relaciona com algo que Charlot (2000) indica como aspectos da dominação, que aponta que o conhecimento do mundo pode se formatar em dominação simbólica. Esse “tornar-se” (pelo se apropriar, e por que não dizer, pelo aprender), em função de ocorrer pelo uso da razão do sujeito, pode revelar essa característica de dominação, pois advém da ideologia, das paixões e do desejo do poder. Essa ideia presente no inconsciente coletivo da sociedade deve ser combatida para que a formatação dos saberes docentes seja vista como a construção de conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento de qualquer atividade profissional. Isto é, ninguém sabe tudo, nem mesmo o professor. Ele constrói seu conhecimento paulatinamente, e, dessa construção, resulta um sujeito capaz de compartilhar com outros e colaborar na formulação de outros conhecimentos em si e no outro. Em outras palavras, ensinar pressupõe aprender a ensinar (TARDIF, 2014).

Esse aprender a ensinar desenvolve-se em função de demandas sociais, de aspectos culturais, psicológicos, econômicos e religiosos do docente, de seu histórico e experiências profissionais, de sua formação inicial e continuada, de suas relações com as instituições, com seus colegas, com seus alunos e com ele mesmo, num emaranhado de correlações que compõe o pluralismo tão deflagrado por muitos autores do tema, tais como os já citados Tardif (2014), Charlot (2000), Peterossi (2014), Pimenta (2008), entre outros.

Quando se fala de formação docente, o que se espera em primeiro lugar é refletir sobre caminhos formativos que levem a uma prática eficiente e eficaz do trabalho deste profissional. Esta análise está intimamente ligada, segundo Pimenta (2008), à realidade ontológica do ser professor relacionada à realidade da *episteme* do fazer desse profissional, o que dá um salto da análise da teoria e da prática. Muito embora, as ideias de ser e fazer apresentadas se fundem numa síntese, onde se dá a compreensão do universo (a pesquisadora chama de “pluriverso”) educativo. Isto é, hoje em dia não se pode mais ter uma visão unilateral da formação desse profissional, uma vez que ela, com todas as suas nuances, resultará em um profissional plural que vivencia o mundo, as políticas, as tendências e todos os meandros sociais do contexto onde vive: se formou, cresceu e exerce sua profissão. Contudo, esse profissional cumpre um papel social que o coloca em destaque na sociedade, o que pode, muitas vezes, posicioná-lo como vilão ou mocinho das demandas sociais nos vários momentos da história.

Dentro dessas perspectivas até agora apontadas, faz-se necessário entender o impacto de dois aspectos sobre sua formação: o aprender com os outros e os saberes do fazer.

### 1.2.1 Saberes construídos no fazer

Ao iniciar este subcapítulo intitulado “saberes construídos no fazer”, de algum modo se estabelece uma separação entre o “fazer” (prática) e o “saber” (conhecimentos). Essa separação, inexistente para muitos teóricos, relaciona dois conceitos que apesar de, *a priori*, parecerem díspares, na verdade não o são.

Ryle (2005), por exemplo, propõe que práticas inteligentes não pressupõem necessariamente uma teoria, pois são saberes com *status* próprios. Para tanto, recorre ao exemplo do jovem que aprende a jogar xadrez:

É preciso notar que o jovem não será reconhecido como alguém que sabe jogar se tudo o que souber for recitar as regras do jogo de modo acurado. Ele precisa ser capaz de realizar os movimentos necessários. Mas, será reconhecido como alguém que sabe jogar, mesmo que seja incapaz de citar as regras, se fizer normalmente os movimentos permitidos, e se evitar movimentos proibidos e protestar caso seu oponente faça algo que não é permitido no jogo. Seu conhecimento do como (*knowing how*) é exercido primordialmente nos movimentos que ele faz, ou concede, e nos movimentos que evita ou veta. Desde que possa observar as regras, não importa se ele pode formulá-las. Não é o que faz em sua cabeça ou com sua língua, mas o que faz no tabuleiro que mostra se ele conhece as regras na forma executiva da capacidade de aplicá-las [...].(RYLE, 2005 p. 40 apud BARATO, 2011 p. 23)”

Já, Barato (2011), aponta que o rótulo “prática” esvazia de significado o saber técnico e que essas técnicas de trabalho são um tipo bem particular de conhecimento e não podem ser reduzidas à “prática”. O que é preciso se ressaltar na análise desse discurso é que prática e teoria não se dissociam quando relacionados à ação de trabalhar. Entende-se assim, que são complementares. Implicitamente, o que se chama de teoria ou prática já vem carregado da ideia de conhecimento, e a etimologia das palavras “teoria e prática” demonstram isso.

Segundo o dicionário *on line* Priberam (2016), prática vem do grego *praktiké* e significa, entre outras coisas, a aplicação das regras e dos princípios de uma arte ou de uma ciência. Enquanto que teoria, também do grego *theōría*, indica a ação de observar e examinar; ou conjunto de conhecimentos que fundamentam as artes e ciências. Nesse caso, denota-se que uma está se sobrepujando à outra quando se fala de construção de conhecimento, o que não é verdadeiro. O que gera construção de conhecimento é a reflexão que deve acontecer em todo momento do desenvolvimento profissional, na sua concepção ou na sua aplicação:

A prática do professor estaria sendo constantemente reelaborada pela “reflexão sobre a ação”, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar. (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000 p. 91)

O que se espera nesta etapa deste trabalho, não é discutir a etimologia das palavras ou mesmo entender a razão filosófica do antagonismo dos conceitos, muito menos provar a supremacia de um sobre o outro. O que se espera é relacioná-los de maneira a propor que um não existe senão conectado ao outro (relação dialógica). Neste processo, onde o foco é formação docente (abordar-se-á os saberes do fazer docente), é importante demonstrar que esse fazer é formatador de conhecimento e que, num processo dialógico com os conhecimentos prévios deste docente, ressignifica seus saberes, moldando-o no decorrer desta prática.

Esta perspectiva reorienta os cursos de formação, no que diz respeito, sobretudo, às relações dialógicas entre teoria e prática e a importância da aprendizagem de procedimentos investigativos e de interpretação qualitativa dos dados. Nesse processo, fica explícita a importância da atuação coletiva dos professores no espaço escolar, propiciador de trocas reflexivas sobre as práticas, o que qualifica a profissão do professor, definindo-o como intelectual em processo contínuo de formação. (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000, p. 92)

Pode-se entender que essa formação do “ser professor”, além de dinâmico, só é possível em ambientes de trocas e compartilhamentos, o que conferirá a este docente sua identidade e legitimidade enquanto intelectual. Ser professor é ter diariamente situações que se estabelecem e, no seu decorrer, motivem novas correlações de conhecimentos, formando saberes diversificados que serão usados no decorrer de toda sua vida profissional.

Bernard Charlot (2002) afirma que o professor vai atuar no dia-a-dia, na situação contextualizada em que estiver vivendo, e nesse sentido, precisa tomar decisões em sala de aula, muitas vezes sem tempo para refletir, assumindo as consequências de seus atos. Essa colocação revela que na função do docente, muitas situações excedem àquelas relacionadas nos livros e experimentadas nas universidades. Situações inusitadas deflagram atitudes que impelem este docente a usar seu repertório e ressignificá-lo na resolução daquela questão pontual.

O mesmo autor ainda aponta que “[...] os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação.” (CHARLOT, 2002, p. 90), demonstrando que o compartilhamento entre os pares dentro de uma instituição de ensino ainda relaciona as experiências desses docentes, tornando-as comuns, o que o próprio Charlot (2002) entende como saber coletivo. E, mais do que isso, vislumbra a cultura do compartilhamento: “Acho que existe um saber coletivo, historicamente criado pelos professores, que temos que levar em consideração. Os professores sabem coisas, coletivamente, que foram criadas a partir de suas práticas [...]” (CHARLOT, 2002, p. 95).

O fragmento apresentado trata da relação entre os saberes da prática dos professores e aqueles construídos pelos pesquisadores sem a imersão na realidade da prática docente diária. Mas já demonstra que a prática e seu compartilhamento têm uma função de adequar os docentes à realidade de suas funções corriqueiras. Isso possibilita uma autonomia significativa para esse docente que, no caso do professor da educação profissional, por exemplo, muitas vezes tem seus saberes pedagógicos limitados, já que esses saberes, a princípio, não eram foco de sua formação inicial. Dessa forma, na relação com o outro (professor) essa lacuna pode ser minimizada, garantindo a ele segurança de atuação, o que é absolutamente plausível, uma vez que mesmo sem formação formal pedagógica, poderá propiciar uma prática intelectual adequada para que seus alunos aprendam (CHARLOT, 2002), inclusive porque esses estão inseridos em contextos sociais tão importantes quanto a ação pedagógica, contextos estes que devem ser conhecidos pelo docente atuante.

Esse saber coletivo, essa construção profissional em trabalho (TARDIF, 2014), relaciona toda prática docente, não somente à sua formação individual, mas especialmente aos saberes que são construídos socialmente. Esses saberes são desenvolvidos em ambiente social compartilhado, vêm da legitimidade dos conhecimentos de cada docente, são reflexo do seu objeto de trabalho, evoluem e mudam com a dinâmica social, e são incorporados paulatinamente no desenvolvimento da carreira profissional.

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “construção prática [...]” (TARDIF, 2014 p. 14)

Por isso, quando se diz “os saberes do fazer”, entende-se que ao “aprender a ser professor” como em qualquer profissão, esses conhecimentos adquiridos no decorrer dessa formação, trocam de significados frequentemente, como pressupõe o exercício da mesma e que segundo Wenger (1998, p. 3), no tocante a aprendizagem “é fundamentalmente experimental e fundamentalmente social: ela envolve nossa própria experiência de participação e reificação. [...] Na verdade, a aprendizagem pode ser definida como um realinhamento da experiência e da competência”. Nessa perspectiva de interação e formação, Gómez (2000 p. 365) relata que o professor intervém complexamente na escola e na sala de aula.

Na realidade, o professor intervém num meio ecológico complexo; a escola e a sala de aula; um cenário profissional vivo e mutante, definido pela interação simultânea



de múltiplos fatores e condições. Dentro deste ecossistema complexo e mutante enfrenta problema de natureza prioritariamente prática, problemas de definição e evolução incerta e, em grande parte, imprevisível, que não podem ser resolvidos mediante a aplicação de uma regra técnica ou procedimento. Os problemas práticos da aula, referindo-se a situações individuais de aprendizagem ou às formas e processos de comportamento de grupos reduzidos ou da sala em seu conjunto, exigem tratamento específico, pois em boa parte são problemas singulares, fortemente condicionados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da aula como grupo social. (GOMEZ, 2000, p. 365)

Portanto, aprender é um processo social, tal qual, a ação do professor. O professor, dessa forma, aprende seu “fazer” de forma social e o faz socialmente. Isto é, só se torna professor quem atua como tal. E sua identidade se relaciona intimamente a essa construção profissional, determinando quem ele, é seu valor e seus saberes, seja esse professor da educação propedêutica ou profissional.

### *1.2.2 Saberes construídos com a experiência dos outros*

Bernard Charlot (2002, p. 95) já preconizou que “os professores na verdade estão se formando mais com outros professores dentro das escolas do que nas aulas na universidade ou dos institutos de formação [...]”. Partindo desta afirmação, pode-se ir além. Sendo a profissão docente uma atividade essencialmente social, este aprender a “ser docente” está vinculado também às suas relações com alunos, pais, instituição escolar e com suas próprias relações pessoais. Aprender com a experiência do outro, significa muito mais relacionar-se com esse universo pluriverso.

Na análise de Gómez (2001), a formação do professor se dará, essencialmente, na aprendizagem da prática:

A formação do professor se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. A orientação prática confia na aprendizagem por meio da experiência com docentes experimentados, com o procedimento mais eficaz e fundamental na formação do professorado e na aquisição da sabedoria que requer a intervenção criativa e adaptada às circunstâncias singulares e mutantes da aula. (GOMEZ, 2000, p. 363)

Esse trecho aponta que as correlações existem em vários níveis, mas àquelas que residem na relação com outros docentes e na relação com o “outro” em sala de aula, denotam que o professor mantém parte significativa de sua aprendizagem (sim, o termo é esse, aprendizagem docente) na adaptação e ressignificação das práticas dele mesmo e dos que o

cercam no desenvolvimento de sua atividade. Isso porque, saberes são diferentes de informações estáticas. Eles são conhecimentos desenvolvidos quando colocados em contato com a realidade de cada indivíduo. Segundo Charlot (2000, p 61) “o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos [...]”. Dessa forma, o indivíduo não é o único sujeito do seu saber, mas eles são construídos nessa relação de saberes compartilhados. O mesmo autor ainda continua seu pensamento:

Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. (CHARLOT, 2000, p. 63)

É importante neste momento, frisar que a formação do professor também deve estar relacionada ao seu processo de crescimento profissional, que parte de uma formação inicial, mas desdobra-se num processo contínuo, por meio de descobertas individuais e coletivas, mas que deve se vigorar numa intensa reflexão sobre a prática, mediada pelas teorias, o que permite aprimorar e reconstruir sua experiência para uma melhor atuação futura (PIMENTA; ALMEIDA, 2009).

O indivíduo deve se comunicar com a sociedade que o cerca, com aqueles que permeiam sua ação profissional e que atuam de maneira a realizar uma ação que impacte nestes microcosmos, e nesta interação também é impactado por eles, se transformando e transformando a sua prática.

Quando Gómez (2001) faz a reflexão sobre inteligência e intencionalidade aponta a subjetividade na construção de significados e a função da comunicação nesta construção, que se dá de forma racional. Esse processo ocorre dentro de qualquer sujeito, um docente, um profissional liberal, um artista, e denota que contrastar ideias, intercambiar, comunicar e debater resultam na sua independência, que mesmo sendo uma construção individual (cada um é responsável por si), só é possível socialmente.

Cada indivíduo assume o projeto de se construir com independência, mas aceitando com tolerância e humildade a necessidade de contrastar, de modo racional, a peculiaridade de seus significados construídos e a validade individual e social de suas decisões e planos, edificando um território de intercâmbio e comunicação que se regula por debate, argumentação e consenso, e reservando um espaço privado de crítica e criação pessoal, alimentado com todo tipo de contribuições próprias e alheias. (GOMÉZ, 2001, p. 245)

Essa análise é importante, pois a formação de professores, além de ser pensada para a construção de docentes atuantes e reflexivos também visa a um projeto humano emancipatório (PIMENTA, 2005), no qual esse profissional é visto como um todo em suas relações sociais e pedagógicas, o que propiciará uma ação consciente para sua prática.

Dessa forma, pode-se inferir que esse exercício da inteligência, junto aos alunos, aos colegas docentes e aos agrupamentos profissionais, pode ser parte do desenvolvimento desse professor reflexivo, que tomando as rédeas de sua formação, aprende com o seu próprio desenvolvimento profissional.

### **1.3 Formação docente da educação profissional na instituição pesquisada**

#### *1.3.1 Um pouco de história – criação do Sistema S*

A criação do Sistema S, grupo de instituições voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria e pesquisa, e por isso têm certa similaridade em seus objetivos, ocorreu em um recorte histórico marcado por um intenso crescimento industrial no Brasil e movimentações políticas que impeliam um olhar diferenciado, em especial, para a educação profissional, em função da necessidade iminente de mão de obra capacitada que suprisse uma possível demanda.

Hoje, comporta instituições representativas de vários setores, tais como: SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC - Serviço Social do Comércio, SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo, SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SESI - Serviço Social da Indústria, SEST - Serviço Social de Transporte, SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte, SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

No contexto histórico apresentado, ao se observar, em especial, a década de 1940, pode-se perceber um movimento conflituoso entre a função emancipatória da educação e as necessidades do Estado, que experimentava não somente um crescimento industrial advindo desde meados da década de 1930, como também a preocupação das elites com a formação de um contingente operário. (BATISTA; LIMA, 2011).

Dentro desta perspectiva, as duas grandes reformas do ensino que ocorreram na década supracitada que acabaram por culminar no desenvolvimento do Sistema S foram a Reforma Capanema e a Reforma Francisco de Campos, ambas responsáveis pelo surgimento do ensino secundarista, o que propiciava à população (ainda que remotamente) o andamento de seus estudos em nível superior, o que antes era inacessível, desde que fossem realizados os cursos ginásial e colegial, como base para seu ingresso. Neste período foram criadas as Leis Orgânicas da Educação que organizaram o ensino em primário, secundário e técnico, sendo este profissionalizante nos âmbitos normal, industrial, comercial e agrícola (BATISTA; LIMA, 2011), não dando possibilidade de prosseguimento dos estudos em nível superior.

Kuenzer (2007), se referindo à separação daqueles que seguiriam seus estudos em nível superior e os que desenvolveriam seus conhecimentos dentro dos processos produtivos, esclarece que:

Esta marcada separação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista/fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, se complementa com a criação dos sistemas SENAI, em 1942, e SENAC, em 1946, pela iniciativa privada, como forma de atender às demandas de mão de obra qualificada. É neste período, também, que as escolas de aprendizes artífices transformam em escolas Técnicas Federais, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial. (KUENZER, 2007, p 14)

Desta forma, o Sistema S, deu seu primeiro passo com a criação do SENAI, em 22 de janeiro de 1942, pelo Decreto-Lei 4.048 do então presidente Getúlio Vargas. Tinha como objetivo principal a formação de profissionais para atuar na iniciante indústria nacional. O decreto estabelecia que a instituição seria mantida com recursos advindos das empresas, realizado de forma compulsória, de acordo com o número de funcionários, e seria administrado pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI). (BRASIL, 1942).

Na década de 50 o SENAI já era presente em quase todo o território nacional e buscou parceiros no exterior para seus vários focos de atuação e desta forma se tornou uma referência em ensino profissional de capacitação industrial, o que lhe atribuiu parcerias com várias instituições no Brasil e no mundo, bem como com instituições nacionais voltadas à educação, trabalho, pesquisa e investimento. (SENAI, 2016)

Nas décadas de 80 e 90 ampliou seus estudos em tecnologias para o desenvolvimento dos processos produtivos e do seu corpo técnico e, também, aumentou seu nível de assistência às empresas em especial no que diz respeito à tecnologia de processos e de gestão. Hoje oferece, além dos cursos técnicos e assessorias às empresas, ensino superior, pós-graduação, EaD e,

projetos especiais, inclusive de ensino dual. (SENAI, 2016). O Senai já formou mais de 64,7 milhões de trabalhadores desde a sua formação. 518 unidades fixas e mais de 500 móveis, um exemplo disso são seus barcos escola, que levam educação a populações ribeirinhas no interior do Brasil.

Anos após a criação do SENAI, o Decreto-Lei 8.621/46 criou o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial em 10 de janeiro de 1946 pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) que, junto ao governo federal, autorizou a criação de escolas de ensino comercial em todo País. Desde então passou a figurar no Brasil uma instituição que traria um serviço inovador até aquele momento, formar, em larga escala, trabalhadores qualificados para atuar no comércio. Na mesma data de sua criação foi promulgado o Decreto-Lei 8.622, que trata sobre como a instituição atuaria na aprendizagem comercial, e em 5 de dezembro de 1967, foi aprovado o Regulamento do Senac, por meio do Decreto nº 61.843, o que complementou as alterações registradas no Decreto nº 5.728, de 16 de março de 2006. O primeiro SENAC a iniciar suas atividades foi o SENAC São Paulo, que teve seu Conselho Regional eleito em 13 de julho do mesmo ano de sua criação. Mas foi apenas no ano seguinte, 1947, que os primeiros cursos foram oferecidos.

Hoje o SENAC figura em mais de três mil municípios, com suas 600 unidades operativas. Possui também dois hotéis-escola e a Editora SENAC São Paulo.

O SENAC promove ações voltadas à inclusão social, sustentabilidade, visão crítica e empreendedora, apregoa a ideia de comportamento colaborativo e se baseia no domínio técnico-científico para isso. Não coincidentemente, esses pressupostos evidenciam suas marcas formativas, o que caracteriza de forma abrangente os cursos oferecidos, sejam eles livres e de curta duração, até as graduações, oferecidas desde 1989, e pós-graduações.

O SENAC foi um dos primeiros na implantação das empresas-escola no Brasil, tais como hotéis-escola e restaurantes-escola, o que chamam de empresas pedagógicas, em especial, a partir da década de 1960. Outro projeto pioneiro foi a instauração de uma escola itinerante (sobre rodas), o que para a década de 1940, trouxe esperança de educação para populações que viviam em locais mais distantes dos centros urbanos. (SENAC, 2016).

Já na década de 1990 consolidou seu programa de EAD (Educação à Distância) e também passou a investir na produção de mídias para disseminação em massa de novos conhecimentos, no caso, livros, vídeos e *softwares*. Na década seguinte, foi a vez da criação da Rede SESC-SENAC de Teleconferência, que promovia debates entre públicos com o uso de e-

mail, fax e telefone. Em 2002 foi criado o programa radiofônico Espaço SENAC, que depois de reformulado passou a se chamar “SINTONIA SESC-SENAC” e ainda é transmitido atualmente.

Nas últimas décadas, outras instituições se uniram ao sistema. Cunha (2005b, p. 107-108) relata que:

As empresas de transporte marítimo desligaram-se do sistema (do Senai) pela lei nº 5469, de 28 de julho de 1968, e as de transporte aeronáutico pelo Decreto-Lei nº 1305 de 8 de janeiro de 1974. A Lei nº 8706 de 14 de setembro de 1993, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes – SENAT, com atribuições e estrutura análogas às do Senai no âmbito de transportes rodoviários de passageiros e de cargas.

O SENAT, outro integrante no Sistema S, criado em 1993, tem como missão promover uma melhoria na qualidade e na forma de desenvolvimento do profissional, das redes de transporte e está presente em grandes centros urbanos em todo país. Sempre com o objetivo de garantir ações no desenvolvimento profissional, oferece cursos de formação e atualização em todos os tipos de modais, o que favorece o desenvolvimento do setor de transportes no Brasil. Seu braço social, o SEST, que faz parte do sistema S, tal qual o SESI e o SESC (também do sistema), realiza projetos de desenvolvimento social através dos desportos, lazer e atividades voltadas a saúde e educação. (SEST, 2016; SESI, 2016; SESC, 2016).

Ainda fazem parte do sistema S, o IEL na área de capacitação e apoio às empresas no desenvolvimento de pesquisas, o SENAR, na profissionalização dos meios rurais e promoção social, o SEBRAE, que atua na ampliação da visão empreendedora e melhoria da competitividade de pequenos e grandes empreendimentos, e o SESCOOP, que incentiva e mobiliza o desenvolvimento da cultura do cooperativismo no Brasil.

### *1.3.2 Formação Docente*

Em função de ter como objetivo formar profissionais atuantes no mercado e cidadãos com autonomia para reflexão, a instituição pesquisada contrata professores de várias áreas do saber, de acordo com o perfil do profissional e do curso a ser ministrado. Seu grau de formação e experiência profissional também são levados em consideração. Todos os docentes da instituição são captados do mercado e levados à sala de aula em função da sua vivência prática,

o que proporcionará ao aluno, segundo a instituição, uma maior proximidade com sua futura profissão.

Sendo esses professores, profissionais advindos do mercado e atuantes em várias áreas do saber, sem necessariamente ou obrigatoriedade de uma formação pedagógica, a instituição se preocupa e investe na sua formação contínua, oferecendo cursos e treinamentos em várias temáticas, o que proporciona, além de novos conhecimentos, atualizações tanto em tendências da educação, como em processos e procedimentos internos.

Sendo assim, disponibiliza para seus funcionários, um espaço voltado à educação corporativa, onde oferta constantemente cursos de formação e atualização:

1. Cursos e capacitações realizadas por EaD, onde os colaboradores (professores ou profissionais de outras áreas) podem participar no horário que mais convier, com temas variados relacionados às rotinas de trabalho. Também há cursos em nível de pós-graduação, onde o colaborador pode se inscrever e participar, de acordo com a área de atuação do profissional e o curso escolhido;
2. Capacitações em várias áreas específicas do saber: os colaboradores também podem realizar cursos e treinamentos em áreas específicas de sua atuação profissional, dando maior possibilidade de desenvolvimento a ele. Os cursos, treinamentos e capacitações englobam áreas como: administração de pessoal, negócios, ética corporativa, finanças, marketing, saúde, planejamento, além daqueles voltados ao desenvolvimento de lideranças.
3. Formação educacional a todos os colaboradores da instituição por meio de um programa que proporciona a seus participantes imergirem em assuntos educacionais, de acordo com a proposta pedagógica da instituição, desenvolvendo assim a visão do ponto de vista educacional de todos os colaboradores nos processos práticos do seu cotidiano (reflexão-ação).

Pode-se perceber que nas ações apresentadas, não somente há ofertas para os docentes, mas também para todos os funcionários interessados.

Destaca-se dentre todos, o item três pois relaciona-se diretamente aos temas didático-pedagógicos de forma estruturada e sistematizada (só se pode participar de um tema, se outro determinado já tiver sido realizado) de modo que os docentes consigam, numa trajetória estabelecida pela supervisão de cada unidade, uma coesão de conhecimentos pedagógicos estabelecidos pela instituição em âmbito nacional, dando unidade e coerência aos discursos docentes da instituição. São exemplos de temas, a construção de competências, estratégias para

a relação ensino-aprendizagem, metodologias ativas, cultura de paz em sala, entre outros.

A periodicidade de ofertas dessas temáticas é constante, e sua realização depende da demanda da unidade ou da região. Além desta iniciativa, os docentes participam mensalmente de Encontros Pedagógicos que, além de atualizar de forma mais pontual sobre um tema de interesse, promovem a interação de docentes de várias áreas, horários e perfis, integrando e tornando a troca uma parte do processo de formação.

Hoje, os docentes, bem como todos os funcionários da instituição, também são convidados a participar de projetos e agrupamentos internos que formatam comunidades de troca, para realização de projetos de melhorias, não somente da instituição, mas, na sua maioria, de aspectos sociais que impactam na comunidade. Esses grupos realizam ações que, de forma multidisciplinar, agregam conhecimentos e os disseminam na unidade, proporcionando a geração de novos conhecimentos e novas ações, como por exemplo, os agrupamentos voltados à sustentabilidade, voluntariado, inclusão e práticas educacionais. Todos esses programas integram profissionais de várias áreas e setores, entre eles os docentes que estabelecem relacionamentos interdisciplinares na busca de soluções para questões contundentes da atualidade.

A instituição incentiva a formação formal, por isso oferece bolsas de estudos que podem ser utilizadas dentro da instituição ou fora dela para cursos técnicos, tecnológicos, bacharelado, pós-graduação, mestrado e doutorado.

Juntamente com todos os programas que visam à formação não somente de docentes, mas também de todos os funcionários das unidades, ocorrem reuniões pedagógicas mensais ou sob demanda de assunto, de cada área, que acontecem com a supervisão educacional da unidade ou mesmo com os coordenadores pedagógicos de cada área com sua respectiva equipe. Essas reuniões podem ser realizadas para apresentação de novidades da unidade, novas demandas de trabalho, compartilhamento entre a equipe, treinamentos pontuais ou mesmo para um bate papo sobre alguma necessidade específica.

As ações da instituição, tanto em nível nacional como na regional - São Paulo, para a formação de seus docentes, fazem parte de um processo contínuo. Todas as unidades mantêm uma Supervisão Educacional que, além de juntos criarem caminhos para que esse propósito se estabeleça, também propõem localmente, de acordo com alguma demanda, novas possibilidades com esse objetivo, incentivando seu corpo docente a participar das atividades relacionadas ativamente.



Outras ações voltadas à formação de seu corpo docente e funcionários, de um modo geral, estão sendo implantadas no ano de 2016 com o advento dos 70 anos da instituição. Elas primam pela formatação de uma entidade voltada à educação do futuro e relaciona esse grande tema a ações de inter-relacionamento entre os profissionais da unidade, a comunidade e a interação docente-instituição-aluno com a adoção de novas formas de ver e trabalhar a educação em sala e na vida de todos que fazem parte do processo educativo dentro da instituição, fazendo com que esse processo ganhe um sentido mais atual, atendendo demandas sociais e de mercado e formando, concomitantemente, docentes para atenderem esta demanda.

## CAPÍTULO 2 – TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM

Quando se estuda aprendizagem, uma gama considerável de teorias e vertentes de pensamentos se aflora, garantindo que as mais pontuais possibilidades possam ser estudadas. Longe de se afirmar que o tema se esgota nesta abordagem, vale ressaltar que saber o que se quer entender dentro do contexto da aprendizagem dará maior foco e consistência ao estudo.

Segundo Ferreira (1996, p. 171), “é aprendizado; ato ou efeito de aprender; tomar conhecimento de; reter na memória mediante estudo, observação ou experiência; tornar-se apto ou capaz de realizar alguma coisa em decorrência do estudo [...]”. Nessa abordagem pode-se perceber que aprendizagem tem íntima relação com conhecimento e memória e que ela pode ocorrer não apenas quando se estuda algo, mas em observações e experiências. Esse contraponto com a memória, também contempla outras capacidades que vão se relacionar a ela e ao ato de aprender, como interesse, atenção e até mesmo fatores relacionados à inteligência, mas que não são assuntos pertinentes a este trabalho. Uma análise entre Watson, Pavlov ou Skinner, até Vygotsky ou Piaget, já proporciona vertentes investigativas para muitos estudos (BORDENAVE; PEREIRA, 2002).

Dentro dessa perspectiva do ato de “aprender”, muitas linhas teóricas se levantaram, abarcando com elas relações que pudessem explicar o processo de aprendizado, Wenger (1998), por sua vez, apresenta algumas que, segundo ele, colaboram para esboçar o panorama de sua própria teoria. São elas: as teorias neurofisiológicas, centradas nos mecanismos biológicos de aprendizagem e da memória; as teorias behavioristas, centradas na modificação de conduta por meio do par “estímulo-resposta”; as teorias cognitivistas, centradas nas estruturas cognitivas e na aprendizagem que representa a transformação dessas estruturas; as teorias construtivistas, centradas na ação do sujeito no processo de construção de suas estruturas mentais ao interagir com outros e as teorias da aprendizagem social, centradas na interação social. Do ponto de vista psicológico aponta também: as teorias da atividade, centradas na atividade como entidade historicamente constituída; as teorias da socialização centrada na aquisição de afiliação por parte de principiantes em um grupo social e as teorias da organização, centradas na aprendizagem dos indivíduos dentro das organizações onde atuam ou das organizações em relação ao mercado que atuam.

Muito embora se possa relacionar a teoria social da aprendizagem a muitas ideias anteriormente citadas, em especial as fundamentadas nos pensamentos de Vygotsky, é

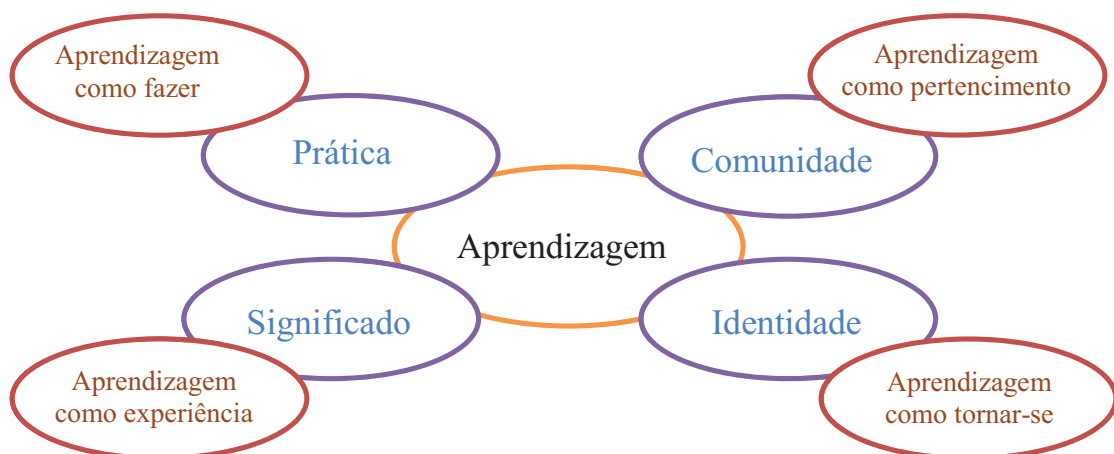
importante frisar que um dos principais nomes da teoria social da aprendizagem, Etienne Wenger (1998), indica que a sua proposta não substitui as outras teorias e ele não tem a pretensão de englobar tudo o que pode ser dito sobre o assunto, sua teoria procura abarcar várias vertentes do conhecimento, mas também evita se contrapor com teorias que revelam outros aspectos não tratados por ele.

Wenger (1998 p. 4) parte de quatro premissas para alinhar a importância de aprender:

(1) Somos seres sociais. Longe de ser uma verdade trivial, este fato é um aspecto central da aprendizagem. (2) O conhecimento é uma questão de competência no que diz respeito a iniciativas às quais se dá valor – tal como cantar afinado, descobrir fatos científicos, consertar máquinas, escrever poesia, ser agradável ao convívio, crescer como menino ou menina, e assim por diante. (3) O saber é uma questão de participação na busca de certas iniciativas, ou seja, de um engajamento ativo no mundo. (4) Significado – a nossa habilidade de experimentar o mundo e nosso engajamento com isto como significativo – é o que, afinal de contas, a aprendizagem deve produzir. (Traduzido por TORRES; ARAÚJO, 2009, p. 4).

Pode-se perceber que a participação social é aqui o foco principal de sua teoria e refere-se não somente ao engajamento em certas atividades com certas pessoas, mas a um processo de ser pertencente ativo em comunidades sociais e “construir identidade em relação a elas”. O autor ainda acrescenta que uma teoria social da aprendizagem deve integrar componentes necessários para caracterizar essa participação social como um processo de aprender e conhecer:

Figura 1: Componentes de uma teoria social da aprendizagem: inventário inicial.



Fonte: Wenger (2013 p. 249)

Nesse contexto, o significado se relaciona à capacidade individual e coletiva de experimentar a vida e o mundo como significativos; práticas são as perspectivas compartilhadas socialmente sustentando a ação e o envolvimento mútuo; comunidade se relaciona às configurações sociais onde as atividades merecem ser desenvolvidas e a participação é reconhecida como competência, e finalmente, a identidade que vincula a aprendizagem às mudanças pessoais no contexto das comunidades que se pertence. Na figura 1, percebe-se a interação desses elementos, e se cada entidade periférica for colocada no centro dela, ainda dará sentido, em função de sua interconexão com todos os elementos nela contida. A figura dá ampla visão do que o autor chama de comunidade de prática. Um agrupamento participativo e ativo, onde os elementos nele contidos se conectam e interagem produzindo, além de novas práticas e, conseqüentemente, conhecimentos, novos significados e, talvez o elemento mais importante: o pertencimento.

O fazer, o pertencimento, a experiência e o tornar-se são elementos que não podem ser dissociados quando se relaciona a teoria social da aprendizagem, ou aprendizagem socioprática, pois, conceitua-se na capacidade que todo indivíduo possui de, em conexão com a prática dos outros, ressignificar conceitos, formando assim, além de novos conhecimentos, sua identidade.

## **2.1 Comunidade de Prática: conceito**

É importante entender esta interação ente “comunidade” e “prática” para compreender os caminhos que formatam a teoria social da aprendizagem e então associá-la à formação docente.

No capítulo um deste trabalho, apresenta-se prática segundo o dicionário *on line* Priberam (2016), reportando a expressão “prática” ao seu original do grego *praktiké*, que significa, entre outras coisas, a aplicação das regras e dos princípios de uma arte ou de uma ciência. Esse conceito relaciona uma série de possibilidades que a “ação prática” possibilita, mas é em Marx que Lave e Wenger (1991) fundamentam suas teorias, pois na “práxis” (termo difundido na obra de Karl Marx), essa participação contínua no mundo, é que ocorre o desenvolvimento humano. O termo tem um contexto sócio-histórico, pois se relaciona a uma tomada de consciência para mudar o mundo, uma correlação ligada à prática social. Wenger (1998) aponta que a partir de Marx o termo vêm direcionando tanto aspectos que formatam a cultura, como àqueles que se referem às atividades pontuais locais.

Dentro dessa perspectiva, Schommer (2005, p.108) comenta, por exemplo, que “o educador Paulo Freire usa a noção de práxis como combinação entre ação e reflexão realizada pelos homens sobre o mundo para transformá-lo, numa perspectiva libertadora (...)” e que “na Antropologia, encontra-se o uso do conceito de prática para falar de estruturas e sistemas sem pressupor efeito determinista nas ações”. A própria fala de Paulo Freire retoma Marx, pois esse desenvolvimento humano só pode ocorrer na ação reflexiva de seu mundo para assim transformá-lo e desenvolvê-lo.

Wenger (1998, p.47) aponta que o termo prática “conota fazer, não apenas o fazer pelo fazer, mas o fazer em um contexto social e histórico, que estrutura e dá significado ao que se está fazendo. Desta forma, a prática é tida sempre como uma prática social.” (tradução minha). Essa prática social pode ser interpretada como esta “participação contínua no mundo” e como essa “ação refletida” porque ela pressupõe um fazer em um contexto social, um fazer com um porquê.

Para Wenger (1998) a prática pressupõe o fazer, o agir, não apenas em si, mas num contexto histórico e social que se baseia numa estrutura e confere sentido ao que é feito, e isso relaciona-se tanto ao que é explícito quanto ao tácito, isto é, ambos são construídos e definidos num contexto social. Segundo o autor é pela prática que se experimenta o mundo.

O termo “comunidade” também se torna significativo neste estudo, pois estrutura a teoria utilizada e reforça a ideia da “realização dentro de um objetivo e com sujeitos engajados nele.

Em Schommer (2005), como a prática, pode-se também encontrar a análise da palavra “comunidade”. De origem indo-europeia, ela vem da junção das raízes *kom* (todos) e *moin* (troca, intercâmbio), e quando postas juntas, significam *compartilhado* por todos. No latim *communitas* se relaciona à ideia de companheirismo. A autora ainda argumenta que na sua origem, a ideia de comunidade não carrega consigo a conotação de algo que necessite de fronteiras com espaços rígidos, mas sim “o compartilhar de recursos, da vida”.

Wenger e Lave (1991, p. 98) indicam em suas análises que o termo “comunidade” não implica, necessariamente, na presença obrigatória em grupos bem definidos e identificáveis, com limites pré-estabelecidos. “Implica na participação em um sistema de atividade sobre o qual os participantes compartilham entendimentos sobre o que eles estão fazendo e o que isso significa em suas vidas e para seus grupos”.

Segundo Mizukami (2006), numa análise mais voltada à educação, há cinco temas comuns em teorias que retratam a ideia de comunidade, e são eles: interdependência e interação,

participação, interesses partilhados, preocupação em relação às visões dos indivíduos e das minorias e relacionamentos significativos entre os participantes.

Em um sentido amplo, conectar comunidade e prática faz tanto sentido que por vezes pode parecer redundância, mas conectar pessoas de forma que essa relação entre compartilhamento de fazeres seja reflexo de uma interação social e que um impacte sobre o outro, transformando também o seu meio, não é tão simples assim e requer esforços para sensibilizar as partes para o desenvolvimento do todo.

Neste trabalho, os termos em conjunto “comunidade” + “prática” se relacionam para formatar uma teoria que caracteriza, entre outras coisas, a forma como indivíduos aprendem em grupos, e por isso sua contundência e relevância. “Essa participação social molda não apenas o que fazemos, mas também quem somos e como nós interpretamos o que fazemos” (WENGER, 1998, p. 4).

### *2.1.1 Definindo comunidade de prática*

O termo “Comunidade de Prática” foi cunhado em 1991 pelos antropólogos Etienne Wenger e Jean Lave e refere-se, de forma geral, a um grupo de pessoas que se une em torno de um interesse (ALMEIDA, 2006). Seu conceito já foi utilizado para diversos fins e análises. Wenger e Lave (1991) construíram esse conceito enquanto estudavam modelos de aprendizagem. Chegaram à conclusão que as pessoas costumam pensar a aprendizagem como a consequência da relação entre um estudante e um mestre, mas os estudos de aprendizagem revelam um conjunto mais complexo de relações sociais por meio das quais a aprendizagem ocorre, em muitos casos na relação entre pessoas que têm mais experiências e as que têm menos em um determinado assunto (WENGER, 2015). Por isso, a Comunidade de Prática foi pensada como se fosse um agrupamento para compartilhamento de um “currículo vivencial”, em especial por se ver esse compartilhamento em muitos lugares e com grandes resultados de aprendizagem, pontualmente onde não havia nenhum sistema formal de aprendizagem. E, claro, a aprendizagem em uma Comunidade de Prática não se limita aos novatos. A prática de uma comunidade é dinâmica e pressupõe o envolvimento de todos os seus integrantes.

A obra de Wenger e Lave (1991) apresenta o conceito de Comunidade de Prática, em uma série de aplicações práticas, como em negócio, *design* organizacional, governo, educação, associações profissionais, projetos de desenvolvimento e vida cívica. No caso deste trabalho, o

foco é a relação das Comunidades de Prática e a educação, em especial na formação de seus profissionais docentes, mas não se pode negar sua importância quando o assunto é a gestão dos conhecimentos dos mesmos.

Antes de se tratar diretamente do assunto e relacioná-lo à educação, é necessário voltar a atenção para suas características e atores, pois um olhar superficial pode levar ao entendimento que todo ajuntamento para se tratar de um mesmo assunto, pode ser uma comunidade de prática.

Para Wenger (2015, p.1) as comunidades de prática são formadas por pessoas que se envolvem em um processo de aprendizagem coletiva em um domínio compartilhado, isto é, “comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por algo e desejam aprender da melhor maneira possível, por isso interagem regularmente”. A aprendizagem pode ser a razão para as comunidades de prática se organizarem, ou incidentalmente o resultado da interação existente na própria comunidade.

De fato, pessoas que trabalham juntas e se dedicam a melhorar o que fazem, seja na resolução de um problema ou mesmo na aprendizagem de algo, podem ser consideradas participantes de uma comunidade de prática, mas para isso, esse grupo deve possuir três características cruciais segundo aponta Wenger (2015):

Quadro 2: Características das comunidades de prática

|  |   |
|--|---|
| <p>O Domínio<br/>(Empreendimento<br/>Conjunto)</p> | <p>A comunidade de prática não é apenas um clube de amigos ou uma conexão entre as pessoas. Ela tem uma identidade definida por um <b>interesse compartilhado</b>. Isso implica um domínio comum e, portanto, uma competência partilhada que distingue os membros de outras pessoas. Esse domínio não é necessariamente algo reconhecido como "<i>expertise</i>" fora da comunidade. Por exemplo, uma gangue de jovens pode ter desenvolvido todos os tipos de formas de lidar com seu domínio: sobrevivendo na rua e mantendo algum tipo de identidade. Eles valorizam a sua competência coletiva e aprendem uns com os outros, mesmo com poucas pessoas fora do grupo valorizando ou até mesmo reconhecendo seus conhecimentos.</p> |
| <p>A Comunidade<br/>(Engajamento Mútuo)</p>        | <p>Nas ações voltadas a seus interesses, e em seu domínio, os membros se envolvem em atividades e discussões e se ajudam mutuamente,</p>  |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>compartilhando informações. Eles constroem relações que lhes permitam aprender uns com os outros; <b>eles se preocupam com o desenvolvimento uns dos outros</b>. Um site em si não é uma comunidade de prática, ao menos que tenham membros que ao interagir, aprendam juntos. Os processadores de sinistros de seguros em grandes empresas ou estudantes em escolas americanas podem ter muito em comum, mas a menos que eles interajam e aprendam juntos, não formam uma comunidade de prática. Mas os membros de uma comunidade de prática não necessariamente precisam trabalhar juntos. Os impressionistas, por exemplo, costumavam se reunir em cafés e estúdios para discutir o estilo de pintura que estavam inventando juntos. Essa interação era essencial para torná-los uma comunidade de prática, mesmo produzindo sozinhos suas obras.</p>  |
| <p>A Prática<br/>(Repertório<br/>Compartilhado)</p> | <p>Uma Comunidade de Prática não é apenas uma comunidade de interesse. Pessoas que gostam de certos tipos de filmes, por exemplo, ou participantes de uma academia. Para se ser uma Comunidade de Prática, <b>deve-se desenvolver um repertório compartilhado</b> de recursos, experiências, histórias, ferramentas, formas de abordar problemas recorrentes em espaço de prática compartilhada. Isso leva tempo e interação constante.</p> <p>Uma boa conversa com um estranho em um avião pode dar-lhe todos os tipos de <i>insights</i> interessantes, mas não é ação típica de uma comunidade de prática. A partilha de uma prática não necessariamente configura esse grupo como uma Comunidade de Prática. Engenheiros de uma montadora que precisam resolver um problema pontual podem se reunir para resolvê-lo, não se configurando uma Comunidade de Prática. Mas enfermeiros que se encontram regularmente para o almoço em uma lanchonete do hospital pode não perceber que suas discussões são uma das suas principais fontes de conhecimento sobre como cuidar de pacientes,</p> |



|  |  |
|--|--|
|  | desenvolvendo um conjunto de histórias e casos que se tornaram um repertório compartilhado para a sua prática. |
|--|--|

Fonte: WENGER, 2015 (traduzido e adaptado).

É a combinação e desenvolvimento desses três elementos que constituem a formação das comunidades de prática.

Wenger (1998) enfatiza que muitas vezes prática é usada como o antônimo para teoria, contudo, a teoria da comunidade de prática não reflete estas dicotomias, mas incluem-nas, pois, são nelas que estas relações são desenvolvidas, negociadas e compartilhadas. Essas diferenças são importantes nas comunidades de práticas, pois distinguem as experiências e conhecimentos dos indivíduos. Fato que enriquece todo o grupo.

O termo ainda causa muita controvérsia, pois mesmo com as três características bem definidas, entender se um agrupamento é ou não uma comunidade de prática pode causar dúvidas. Segundo Wenger (2015), as Comunidades de Prática são mais comuns do que se pensa. Nas organizações e instituições, essas comunidades têm muitos nomes, entre eles: redes de aprendizagem, grupos temáticos, clubes de tecnologia. Alguns são pequenos, outros são grandes, alguns centralizados outros com núcleos periféricos, alguns são virtuais, outros necessitam de contato constante, alguns são dentro de organizações, outros necessitam que tenham integrantes de várias, alguns são reconhecidos, outros invisíveis (WENGER, 2015).

Elas existem desde que foram necessárias as relações sociais e podem ser formadas em qualquer âmbito social. Todos já fizemos ou fazemos parte de uma. Em algumas exercemos liderança em outras somos simples participantes. São tão corriqueiras, que por vezes são vistas de forma banal. No entanto, quando é dado um nome a ela, seu foco ganha maior brilho e torna-se um caminho para se compreender algumas estruturas de forma mais clara, tais como organizações, salas de aula, grupos de estudos e interesses, entre outras. E com elas, muitas noções de engajamento, interesse, prática social, aprendizagem informal e uma série de movimentos que muitas vezes não são valorizados, ganham força e podem ser melhores entendidos, adaptados e utilizados.

A teoria das Comunidades de Prática relaciona esses agrupamentos (comunidades), não somente às suas práticas, que é seu foco principal, mas também à formação da identidade desses mesmos agrupamentos.

### 2.1.1.1 A Prática

Em relação à formatação do conceito das práticas desses grupos, Wenger (1998) adianta que se pode caracterizá-las pelas suas práticas internas e pela relação com outras comunidades de prática, o que não será o foco deste trabalho. Dessa forma, as comunidades, o significado e a aprendizagem são apresentados por Wenger (1998), caracterizando as práticas internas em uma Comunidade de Prática.

Para as *comunidades* terem coerência, Wenger (1998) relaciona algumas características inerentes a elas:

1. Engajamento Mútuo – como a própria expressão indica, é aquela dimensão que se relaciona a interação entre os indivíduos e compreende também suas conexões e compartilhamentos, não significando que não haja conflitos ou desentendimentos, mas que dentro dessa interação, as diversidades dos participantes consistem numa complexidade social importante para que os indivíduos possam se engajar e se envolvam num fazer conjunto.

2. Empreendimento conjunto – como dito, não há necessidade de se haver homogeneidade de pensamento, pois o que une o grupo é sua constante negociação de significados, e o que possibilita isso é o empreendimento conjunto, pois é algo negociado por todo o grupo, sem necessidade de regras ou chefias, apenas o foco no empreendimento. O que não significa que um dos membros não possa ter mais destaque por seus conhecimentos mais profundos, mas o que ocorre é a evolução das práticas em torno dessa representatividade (WENGER, 1998).

3. Repertório compartilhado – está relacionado à toda produção de conhecimento dentro das comunidades, que circulam entre seus membros de forma horizontal e que podem sofrer modificações com o tempo de acordo com sua evolução (WENGER, 1998).

Quanto ao significado construído nas comunidades de prática, ele está vinculado especialmente ao modo pelo qual se experiencia o mundo, de modo tal que envolva corpos e mentes dos indivíduos na busca de significados para suas ações e isso deve acontecer de forma significativa. Essa prática diária de experimentar o mundo e agir nele, pressupõe uma negociação frequente de significados, o que não indica necessariamente chegar a um acordo, mas sim, segundo Wenger (1998) num processo de interação contínua, onde a troca frequente determina as relações. Nesse processo, a participação e a reificação (corporificação) são elementos que conduzem constantemente à essa negociação contínua de significados.

Por Participação, entende-se este constante vivenciar social, o compartilhar, se integrar aos empreendimentos e repertórios dos outros, numa conexão que conduz à ação. É envolver-se diretamente nos projetos e experiências dessa comunidade. A participação é resultado do

engajamento dos indivíduos e tem uma perspectiva amplamente social (WENGER, 1998).

De acordo com Wenger (1998, p. 57-58), reificação não é um termo tão comum quanto participação. Mas quando juntos, reificação tem o conceito que descreve o compromisso com o mundo produtor de significados. Para começar, o autor expõe o significado de reificação como “tratar (uma abstração) como substancialmente existente, ou um objeto material concreto”. Etimologicamente, o autor continua, “reificação significa transformação em algo concreto, palpável”. Wenger (1998) usará o conceito de reificação para se referir ao processo de dar forma às experiências de maneira a congelá-las “corporificando-as”.

Este processo (reificação) pode ser exemplificado pela ação de escrever uma lei, criar um procedimento, produzir uma ferramenta, ou seja, dar forma a um conhecimento. Esta forma, então, se torna o foco da negociação de significado, ao ponto que o sujeito usa a lei para argumentar um determinado ponto ou usa o procedimento para saber o que fazer (SANTOS, 2015, p. 45).

A participação dos indivíduos e a constante reificação de suas experiências, formatam de forma constante a negociação dos significados do que está se produzindo, compartilhando ou mesmo aprendendo. De acordo com Santos (2015), a aprendizagem não é foco principal das comunidades de prática.

Muitas vezes, em comunidades de prática, a aprendizagem não é vista como parte das atividades que realizam. Isso porque o objetivo da comunidade não está relacionado à aprendizagem. No entanto, mesmo não sendo o objetivo, a aprendizagem se encontra intrínseca à prática, sendo frequentemente reconhecida apenas como mudança de ideias ou de atitudes (SANTOS, 2015, p. 45).

Wenger (1998) relata que comunidades de prática são histórias de aprendizagens compartilhadas e essas aprendizagens ocorrem tanto na negociação de significados como por participação ou mesmo reificação, sempre com as dimensões definidas pela prática: engajamento mútuo, projeto em conjunto e repertório compartilhado.

A aprendizagem então ocorre pelo engajamento, na relação mútua e no desenvolvimento de uma identidade, na definição e entendimento do projeto conjunto e em toda dinâmica de desenvolvimento de repertório e na renegociação constante dos significados.

Para Wenger (1998, p.125-6 apud SCHOMMER, 2005, p.115), entre os possíveis indicadores de que uma comunidade de prática se formou estão:

1. Relações mútuas sustentadas, harmoniosas ou conflituosas;
2. Maneiras compartilhadas de engajamento para fazer as coisas juntos;

3. Rápido fluxo de informações e propagação de inovações;
4. Ausência de comentários introdutórios, como se as conversas e interações fossem continuação de um processo em curso;
5. Rápida exposição de um problema a ser discutido;
6. Coincidência substancial nas descrições dos participantes de quem pertence;
7. Saber o que os outros sabem, o que podem fazer, e como podem contribuir para o empreendimento;
8. Identidades definidas mutuamente;
9. Habilidade para acessar de maneira apropriada ações e produtos;
10. Ferramentas, representações e outros artefatos específicos;
11. Histórias locais compartilhadas, piadas internas, maneiras conhecidas de rir;
12. Jargões e expressões (atalhos/*shortcuts*) na comunicação, assim como facilidade para produzir novos;
13. Certos estilos reconhecidos como indicadores de que alguém é membro da comunidade;
14. Discurso comum refletindo certa perspectiva de mundo.

#### 2.1.1.2 A identidade

Para Wenger (1998) há uma imensa conexão entre prática e identidade. No desenvolvimento de comunidades de prática, o engajamento de um indivíduo com o outro os legitima enquanto participante do grupo, o que acontece pela negociação constante das maneiras de ser em relação aos contextos. Por isso, a formação de comunidades de práticas pressupõe também a negociação de identidades.

Um paralelo entre prática e identidade pode colaborar na compreensão e na melhor correlação entre os conceitos:

Quadro 3: Prática e identidade

| <b>Prática é ...</b>  | <b>Identidade é ...</b>  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Negociação de significado (em termos de participação e reificação)</li> <li>• Comunidade</li> <li>• Compartilhar histórias de aprendizagens</li> <li>• Fronteiras e paisagens</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiências negociadas de si mesmo (em termos de participação e reificação)</li> <li>• Adesão</li> <li>• Percurso de aprendizagem</li> <li>• Nexos entre várias associações</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Constelações</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pertencimento definido globalmente, mas experiência localmente</li> </ul> |
|--|--|

Fonte: Wenger, 1998 p.150

## 2.2 Comunidades de Prática e teoria social da aprendizagem na formação docente

Segundo Chauí (2003), escolas (fala sobre as universidades) podem ser instituições ou organizações, de acordo com seu perfil e foco. Mas de uma forma ou de outra, possuem suas próprias diretrizes e legislações e diariamente encaram desafios, sociais, políticos, econômicos e culturais. Mas, um dos grandes desafios das instituições de ensino atualmente está voltado ao conhecimento e sua gestão.

As primeiras aplicações de Comunidades de Prática, segundo (WENGER, 2015) têm sido na formação de professores e na gestão de seu conhecimento. Há muito interesse nessa relação entre docentes e no desenvolvimento de suas atividades, afinal na educação a aprendizagem não é um meio para se atingir um fim, ela é o próprio fim. E é nesse nível de atuação que se encontram as Comunidades de Prática, na aprendizagem. Por isso sua relevância na formação docente, pela relação que se dá com a aprendizagem contínua deste profissional da educação.

Dentro de uma escola, fala-se muito, hoje em dia, dessa interação e de toda e qualquer troca possível, mas como já foi visto, uma comunidade de prática não pressupõe apenas uma relação estanque de trocas esporádicas.

Segundo a teoria da comunidade de prática, sua perspectiva afeta práticas educacionais ao longo de três dimensões: interna, externa e ao longo da vida do aluno.

A dimensão interna relaciona-se às instituições educacionais que fundamentam a aprendizagem escolar em práticas através da participação em grupos que se integrem com o tema de interesse.

A dimensão externa é conectar a experiência dos estudantes com práticas reais através de formas periféricas, de participação em comunidades mais amplas, em especial além dos muros da escola.

Ao longo da vida dos alunos, é a perspectiva de servir às necessidades de aprendizagem que as comunidades de práticas (educacionais) atuam, pois acabam por gerar temas de interesse

tais, que conglomeram grupos focados nestes grandes temas de interesse, facilitando a integração e a participação deste estudante dentro da instituição, além do período escolar, fidelizando-os.

Para Wenger (2015), a partir dessa perspectiva, a escola não é o *locus* privilegiado de aprendizagem. É o mundo no qual os alunos adquirem conhecimento para ser aplicado fora. O evento de aprendizagem primária não é a sala de aula: é a vida. Escolas, salas e aulas têm como papel estar a serviço da aprendizagem que acontece no mundo, o que segundo Morin (2000) está relacionado à ideia de conhecer o humano e ensinar.

Quando se fala das três dimensões relacionadas às Comunidades de Prática na educação (internas e externas e ao longo da vida), percebe-se que não se trata apenas da relação instituição/aluno. Pode-se, facilmente, relacionar as dimensões das comunidades de prática na educação vislumbrando os aspectos que influem o docente e sua formação.

Analisando a dimensão interna, pode-se relacionar o docente com os grupos dentro da instituição que agregam valores, que promovam o compartilhamento de um tema de domínio com uma ação relacionada à resolução de problemas, discussão e busca de aumento de repertório para determinadas situações, esse grupo pode ser criado pela instituição (formal) ou algo natural como um grupo de professores que almoçam juntos todos os dias (informal). Ao relacionar a comunidade de prática com esse processo de troca e compartilhamento de conhecimentos e informações, fica claro não somente sua pertinência ao processo de gestão do conhecimento, já amplamente difundido pela Espiral do Conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997), mas também como esse processo influencia e forma este docente no decorrer da sua vida.

É interessante que no tocante às comunidades de prática, o docente percorre os mesmos caminhos que seus alunos, pois elas sempre terão essa função formadora, tanto para alunos como docentes, dependendo do tipo de comunidades de prática com que cada um se relaciona. No caso deste trabalho, será relacionado à participação do docente em comunidades de prática que fazem parte de sua atuação profissional dentro de uma instituição de ensino onde atua, impactando em seu desenvolvimento profissional, pelo próprio compartilhamento e reflexão, o que, segundo Tardif (2014) refere-se aos conhecimentos sociais acumulados pela participação na vida da escola, e dos colegas de trabalho e que colocam em evidência conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como conhecimento e trabalhos partilhados tanto da escola, como de saberes pedagógicos, de alunos e outros. Toda essa correlação de assuntos diversos, são inerentes a qualquer agrupamento educacional e quando compartilhados e trabalhados,

podem refletir nos resultados não somente dos professores, mas no aprendizado da instituição como um todo.

Cabe neste momento, ressaltar o aspecto do conhecimento, muito embora o mesmo será tratado em outro capítulo, mas que é algo muito importante na relação das comunidades de prática, pois é o domínio de um conhecimento que legitima seus participantes como pertencentes. Para Gómez (2001, p. 185):

O conhecimento especializado proporciona aos práticos o sentimento próprio e o reconhecimento alheio de pertencer a um grupo profissional, legitimado social e epistemologicamente para intervir com certa autonomia e responsabilidade neste campo específico.

Nesse trecho, o autor trata especificamente do conhecimento pedagógico, o que dentro da escola faz todo sentido, isto é, a definição de comunidade de prática (veja que a relação de “domínio” em comunidades de prática, relaciona-se perfeitamente como o texto apresentado) e sua congruência com os interesses pedagógicos e didáticos já pressuporiam uma adequação que poderia fazer de uma comunidade de prática criada com essa finalidade um possível sucesso institucional. Mas, será que essas comunidades de prática já não existem nas instituições, lembrando que comunidades de prática, não precisam ser necessariamente formais?

Esse processo ao mesmo tempo simples por sua forma, e complexo por sua natureza, se relaciona intimamente com a construção de saberes e, segundo Charlot (2000), o saber é construído de uma história coletiva que é da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Essa relação epistemológica de construção coletiva do saber é apropriada pelos sujeitos envolvidos no processo e faz com que ele, segundo o mesmo autor, se aproprie do mundo, isto é, “torne-se” humano.

Como relatado acima, uma simples forma de ajuntamento humano (comunidades de prática) com natureza complexa de interação e também de transmissão de conhecimento, que em sua profundidade será revisto a frente quando for tratada a gestão do conhecimento, pode ser usado estrategicamente no desenvolvimento dos saberes docente e institucional.

Até aqui, pode-se perceber quão complexa é a formação de um docente, e que, muitos fatores acabam por influenciar nessa formação. Essa relação de formação plural que se dá pelo trabalho e para o trabalho (TARDIF, 2014), tem conexão direta com a transformação do conhecimento tácito em explícito, explícito em tácito, tácito em tácito e explícito em explícito,

num processo de movimento destes conhecimentos, onde o professor representa um sujeito deste processo. Segundo Tardif (2014, p. 228):

No que diz respeito à subjetividade, um postulado central tem guiado as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos anos. Este postulado é o seguinte: os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas.

Nesse caminho, o dos saberes que são mobilizados nas tarefas cotidianas, encontra-se a aplicabilidade da teoria das comunidades de prática. Para Wenger (2013), o foco da teoria está na participação social gerando aprendizagem. E por que não dizer que essa aprendizagem pode gerar mais conhecimento ou que nessa participação social (comunidades de prática) pode-se difundir e compartilhá-los? Morin (2000, p. 36) afirma que “é preciso situar informações e dados em seu contexto para que adquiram sentido”, em outras palavras, transformar estes dados em conhecimento, mas seu sentido só ocorrerá na sua prática, isto é, em seu compartilhamento. Essa correlação de compartilhamento e gerenciamento destas comunidades e destes saberes, pressupõe mecanismos que denotam que instituições aprendem.

### **2.3 A participação periférica legítima: a aprendizagem situada**

Além das características fundamentais que fazem um agrupamento ser uma Comunidade de Prática, elas também possuem algumas outras funções bem relevantes e importantes para uma instituição e seus integrantes. As comunidades de prática funcionam como um legitimador da participação de um indivíduo dentro de um contexto profissional, trazendo a estes a noção de pertencimento e, desta forma, é determinante para que o indivíduo se sinta participante daquela comunidade e/ou atividade, isto é, se identifique com ela e com a profissão escolhida. Para Wenger e Lave (1991, p. 29), a aprendizagem deve ser vista como uma “atividade situada”, o que chamam de *Legitimate Peripheral Participation* (Participação Periférica Legítima), num processo através do qual, aprendizes participam em comunidades de prática onde o domínio do conhecimento e das habilidades requer movimentos em direção à “participação plena nas práticas socioculturais”, isto é, “um processo inseparável e integral da prática social”.

Dentro desse cenário, pensar a formação do docente para a educação profissional parece ser impossível sem associarmos a ideia de pertencimento, como já foi dito. O pertencer, também



na teoria de Lave e Wenger (1991) dá a ótica à própria Participação Periférica Legítima, que nada mais é que o percurso que o professor (aluno, estagiário etc.) faz dentro destas comunidades. Essa participação não é apenas operacional do ponto de vista da realização de seu trabalho, ela é social (BARATO, 2004, p. 26):

[...] Tal conceito nasce da constatação de ingresso nas atividades do grupo social caracterizado por certo interesse produtivo, o noviço ou aprendiz participa da produção de obras. Essa participação não é apenas operacional do ponto de vista de confecções de produtos ou realização de serviços, ela é social, pois o aprendiz se torna participante da comunidade em que ingressou.

Juntamente com esse conceito, faz-se necessário entender sua correlação com a ideia de aprendizagem situada que relaciona as experiências de aprendizagem de algo pontual com a prática cotidiana e que segundo Wenger e Lave (1991), caracteriza a aprendizagem como inseparável da prática social e está intimamente ligada à vivência e não é fruto meramente de estratégias cognitivas e conceitos abstratos (ALMEIDA, 2012). Por isso, a aprendizagem situada que ocorre no trabalho só acontece já que relaciona trabalho e prática social.

Se relacionar-se esta ideia à realidade da prática docente, imediatamente pode-se lembrar da citação de Tardif (2014) que evoca Marx, tal qual Wenger (1998), ao dizer que toda *práxis* é de certa forma um trabalho, cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador, isto é, trabalhar é relacionar-se socialmente e modificar-se sempre, de acordo com as demandas sociais do próprio trabalho.

Wenger e Lave (1991) definiram o conceito de aprendizagem promovida pela participação em comunidades de prática. Para os autores, a aprendizagem não é vista como um ato subjetivo, mas sim como uma prática social mediada pelas diferentes perspectivas de cada participante de um processo compartilhado. Esse conceito traz à tona o que foi anteriormente discutido de legitimar a participação periférica. À medida que o sujeito se move em direção à participação no centro de uma comunidade de prática (de um aprendiz a alguém mais experiente), é crescente seu senso de identidade como membro central daquela comunidade e, por consequência, a aprendizagem ocorre pela interação social ativa na comunidade.

Trabalhar é situar uma atividade de acordo com uma necessidade específica. Isso é o que se pode entender pelo conceito de aprendizagem situada, aplicando-a ao trabalho. Seu conceito original vem das teorias também de Wenger e Lave (1991), que argumentam que a cognição situada tem como ponto de partida a participação social em determinado grupo, mas que isso não se correlaciona apenas pela proximidade do grupo, mas sim pela qualidade de determinados saberes, competências, práticas e relações (BARATO, 2011). Por isso está

presente na vida das pessoas em várias formas de produção, inclusive no trabalho. Vale lembrar que o termo aprendizagem nessa teoria não está relacionado ao universo pedagógico (SCHOMMER, 2005) e sim à realidade social do processo de se aprender. Entende-se assim, a importância das comunidades de prática, isto é, na perspectiva da teoria social da aprendizagem, comunidades são vistas como configurações sociais nas quais os empreendimentos de seus integrantes são valorizados e sua participação é reconhecida como competência, ou seja, quem pertence à Comunidade de Prática é competente para ter acesso a seu repertório e usá-lo de maneira considerada adequada, pois são essas comunidades que agruparão esses indivíduos (SCHOMMER, 2005). Por isso definem pertencimento e identidade.

A visão de aprendizagem situada enfrenta resistências constantes. Segundo Lave e Wenger (1991, p. 33-34), parece ter conotação de paroquialismo, particularidade, temporalidade e circunstancialidade, o que, segundo os próprios autores, pode também ser refutado, pois:

1. Mesmo um conhecimento tido como geral apenas tem poder de aplicação e de ser verificado, em circunstâncias específicas;

2. “Generalidade é frequentemente associada a representações abstratas, descontextualizadas. Mas representações abstratas não possuem significado, a menos que possam tornar-se específicas, numa situação palpável”;

3. “[...] a formação ou aquisição de um princípio abstrato é ele mesmo um evento específico numa circunstância específica”;

4. “Conhecer uma regra geral em si não garante que qualquer generalidade ou que tal regra seja capaz de conter e ser aplicada numa circunstância específica na qual é relevante”;

5. Toda especificidade sempre implica algum grau de generalidade, o que não significa abstração. Um conhecimento dito geral não é privilegiado ou superior em relação a outros tipos de conhecimento, pois qualquer conhecimento somente pode ser obtido e aplicado em circunstâncias específicas.

Dessa forma, pode-se inferir que a significação na aprendizagem situada é intencional, pois está relacionada à “consciência de algo” e, portanto, origina-se na interação social do sujeito, de acordo com seu ponto de observação. Onde ele está na rede de relações nas comunidades de prática, ou o que ele sabe é que determinará sua posição e relevância.

Tendo em vista esses processos, para Wenger e Lave (1991, p. 168), aprender significa tornar-se um participante completo, um membro de uma comunidade social, pois não pode ser

dissociada da mesma, “esta visão também afirma que aprender, pensar e saber são relações entre pessoas em atividade no mundo, com o mundo e surgidas do mundo socialmente e culturalmente estruturado”.

#### **2.4 Aprendizagem organizacional e socioprática: a formação de professores em Comunidades de Prática**

Algumas capacidades tornam instituições organismos que aprendem. São chamadas por Senge (2005) de “disciplinas”. Uma delas é o domínio pessoal que se relaciona à prática de manter a imagem de seus sonhos, enquanto se cultiva uma relação realista com a realidade que os rodeia, melhorando a capacidade de escolhas assertivas.

Outra disciplina trata dos modelos mentais. Deve-se lembrar que esses modelos explicam porque pessoas descrevem o mesmo acontecimento de forma diferente, pois está relacionado às percepções e repertórios de cada indivíduo. Em uma instituição de ensino, essa disciplina traz à tona, atitudes tácitas para que se explore às resoluções de problemas ou conflitos.

Senge (2005, p 54) afirma que outra disciplina é a visão compartilhada, que "é um conjunto de instrumentos e técnicas para alinhar todas as aspirações desencontradas em torno de coisas que as pessoas têm em comum". Isso faz com que indivíduos que se envolvem em um objetivo comum acabem por se comprometer com seus resultados.

Uma disciplina muito importante para uma instituição é a aprendizagem em equipe, caracterizada pela capacidade das pessoas aprenderem juntas de forma a aproveitar talentos e orquestrá-los. Para orquestrar estas disciplinas e torná-las eficientes nas organizações, faz-se necessário a disciplina que liga todas as outras, a visão sistêmica, que é a demonstração da capacidade de se ter uma visão do todo e com isso antecipar situações e prever soluções.

Esse processo deve acontecer em todos os âmbitos dentro da instituição para gerar uma aprendizagem efetiva e seu compartilhamento e gestão possíveis.

Dentro das comunidades de prática e dentro da perspectiva da formação docente, essa gestão pode se realizar tendo em mente que os participantes (docentes) de uma comunidade de prática dentro de uma instituição têm o domínio do assunto, se relacionam para compartilhamento e esse compartilhamento é dinâmico e rico em possibilidades. Ainda nesse pensamento, os docentes constroem seus saberes na relação com o outro, isto é, com o ambiente,

com suas práticas diárias (alunos) e na troca com outros docentes. E ainda essa troca pode ser realizada, segundo Nonaka e Takeushi (1997) numa espiral de conhecimento, da seguinte forma:

1. De conhecimento tácito para tácito, gerando socialização, isto é, interação pessoal para difundir um conhecimento;
2. De conhecimento explícito para explícito, gerando combinação, isto é, disseminação combinada e sistematizada de um conhecimento;
3. De conhecimento tácito para explícito, gerando externalização, isto é, “democratizar” um conhecimento dentro de um padrão comum;
4. De conhecimento explícito para tácito, gerando internalização, isto é, apropriação do conhecimento.

Vale conceituar que conhecimento tácito não é observável em uso, não é documentado e é de posse de quem o internaliza; já o conhecimento explícito, como o nome já diz, é aquele passível de ensino, articulado, esquemático e documentado.

A transformação, por exemplo, do conhecimento tácito em explícito ou até mesmo tácito em tácito, não se realiza em estruturas formais, mas a disseminação e compartilhamento desse tipo de conhecimento pode ser articulada em comunidades de prática, e isso é um instrumento que pode ser usado pelas instituições para formatar e sistematizar o arcabouço de conhecimentos gerados dentro dela.

Com essa possibilidade de compartilhamento, os docentes que fazem parte dessas comunidades podem aprender, compartilhar e estruturar experiências além dos livros e cursos formativos, o que ao longo de sua vida, propiciará uma relação mais genuína, juntamente com os outros componentes formativos, para melhoria de sua carreira.

Schommer (2005, p. 100), indica:

[...] As instituições, porém, estão em geral baseadas na ideia de aprendizagem como processo individual, com começo, meio e fim, resultante do ensino e separado de outras atividades [...]. As escolas têm sido valorizadas socialmente como espaços de aprendizagem, desempenhando um papel privilegiado no desenvolvimento intelectual[...]

Já para Wenger e Lave (1991), há um caráter indivisível entre a aprendizagem e as práticas de trabalho, evidenciando a natureza social da aprendizagem e do conhecimento.

Vale ressaltar que essa pesquisa, particularmente, se pauta na relação das comunidades de prática no desenvolvimento da formação continuada dos docentes da educação profissional, investigando sua ocorrência e/ou possibilidades, bem como, sua característica emancipatória. As relações do desenvolvimento das comunidades de prática com a gestão do conhecimento ou aprendizagem organizacional, figuram nas teorias apresentadas e devem ser visitadas e situadas, a seu tempo, em pesquisas que resvalam neste sentido.

### **CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA: A EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO EM COMUNIDADES DE PRÁTICA DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL DE SÃO PAULO**

O trabalho foi realizado partindo-se de uma abordagem metodológica qualitativa de natureza aplicada e exploratória, para amparar as discussões e análises que darão resposta à questão de pesquisa: como a participação em comunidades de prática pode auxiliar na formação de professores da educação profissional, colaborando para a melhoria das práticas desses docentes?

A partir dessa questão de pesquisa e das características da instituição pesquisada, outras surgiram: O docente da educação profissional de uma unidade, em São Paulo, da instituição pesquisada participa de comunidades de prática dentro e/ou fora dela? Esse docente percebe o efeito formativo dessas comunidades em suas práticas? Quais são as principais contribuições das comunidades de prática para a formação desse profissional?

Tendo em vista o contexto apresentado, este trabalho objetiva investigar se os docentes da educação profissional de uma das unidades educacionais da capital de São Paulo de uma instituição de ensino profissional com mais de 70 anos, participam de comunidades de prática formais ou informais, em especial, dentro da instituição que atuam e de que forma as mesmas contribuíram ou contribuem para sua formação como docentes.

A pesquisa qualitativa foi escolhida, pois se apoia intrinsecamente na relação que se estabelece entre pesquisador e pesquisado, pois é essencialmente “experiencial, utiliza o julgamento pessoal como base mais importante para as afirmações sobre como as coisas funcionam” (STAKE, 2011, p. 73). O mesmo autor completa indicando que é o pesquisador que faz o planejamento e concepção de seus estudos, escolhendo os momentos e situações que serão observadas, escolhe de forma particular a maneira como escreve suas conclusões e realiza a análise dos dados aferidos (STAKE, 2011).

Entende-se que o estudo de caso, desta forma, é o caminho mais adequado para se tecer conclusões relacionadas ao tema abarcado. Pode se caracterizar o estudo de caso como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Fonseca (2002) aponta que o estudo de caso:

[...] Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma **perspectiva interpretativa**, que procura compreender **como é o mundo do ponto de vista dos participantes**, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33. Grifo meu).

A aproximação com o objeto da pesquisa e o domínio das referências contribuíram para que o estudo seguisse de forma que, ao final, possam se revelar os objetivos do trabalho e realizar uma análise completa e coerente do que está sendo pesquisado.

Sampiere et. al. (2013 p. 33-39) ainda relatam que o processo qualitativo possibilita desenvolver perguntas antes, durante e depois da coleta de dados e que as fases de amostra, coleta e análise desses mesmos dados ocorrem quase que concomitantemente. São essas características que possibilitaram, para os mesmos autores indicarem que, a indagação, na pesquisa qualitativa é “mais flexível”, pois a movimentação, como eles mesmos relatam, ocorre todo tempo entre a resposta e a teoria, numa reconstrução da realidade, e é justamente essa observação da realidade (sistema social) que precisa ser relatada quando se quer ter entendimento “do significado das ações de seres vivos, principalmente dos humanos em suas instituições”.

O foco deste estudo, centrado completamente nas relações humanas em uma instituição, denota a aderência do uso de tal abordagem.

A pesquisa foi conduzida com os profissionais que atuam como docentes na unidade. A amostragem utilizada foi voluntária e por conveniência, (SAMPIERI et. al 2013), pois além dos indivíduos se apresentarem voluntariamente após a realização do convite, dando à pesquisadora acesso àqueles que se disponibilizaram a participar, há ainda a facilidade da mesma ter contato com todos os professores da unidade, uma vez ser também integrante do corpo docente.

Para a primeira fase da pesquisa de campo, que ocorreu entre a segunda semana de junho à segunda semana de agosto de 2016, foi escolhida a entrevista como ferramenta de coleta de dados em função de ser mais íntima, flexível e aberta (KING; HORROCKS, 2009 apud SAMPIERI et. al, 2013) e em função do assunto “formação docente em comunidades de prática” por vezes requerer do pesquisador, não somente o caráter investigativo, mas a sensibilidade para deixar o entrevistado confortável para relatar aspectos de sua formação, insatisfações relativas a ela ou ao relacionamento com seus pares, foco pontual deste trabalho.

No período da realização da entrevista, faziam parte deste corpo docente, 72 indivíduos, excluindo-se aqueles afastados por qualquer motivo ou em gozo de férias. O convite para a participação foi enviado para todos os 72 docentes e reforçado, frequentemente, no contato pessoal. Ainda assim, a pesquisadora precisava, nos dias que estava de plantão para realizar as pesquisas, lidar com acasos como demandas laborais de última hora, tanto da instituição como da própria atividade docente, ou mesmo atrasos ou impossibilidades de outras naturezas de participação na data agendada, o que acabava por propiciar encaixes de outros professores.

A instituição mostrou-se sempre apoiadora da investigação, apenas pontuando que a participação deveria ser sempre voluntária, não interferindo nas atividades dos professores ou em sua carga horária, o que acabou por impactar na realização apenas nos momentos vagos de cada docente. Ressalta-se que as entrevistas foram realizadas em sala preparada, com total discricção e preservação dos docentes participantes, que se disponibilizaram sempre com muita boa vontade, mas que contavam constantemente com o limitador real do tempo para isso. A pesquisadora esteve pronta a realizar as entrevistas entre os dias 14 de junho de 2016 a 14 de agosto de 2016, no período da manhã e tarde (até as 16h), e nos dias 20, 30 de junho, 4 de julho e 8 de agosto, também no período da noite, até as 21h.

No período apresentado, foram entrevistados 26 docentes de várias áreas do saber, professores de cursos técnicos, livres e pós-graduação com formações variadas, mas que em comum, lecionavam em formação profissional.

As entrevistas pretendiam aferir as particularidades do grupo de docentes que os identificasse como pertencentes a uma grande comunidade de prática de docentes da unidade ou em várias outras pequenas comunidades informais dentro desta grande comunidade de docentes da unidade educacional estudada. Esperava-se também compreender e identificar as aprendizagens desenvolvidas ou geradas pelos pequenos grupos ou mesmo na simbiose entre esses grupos, ao se relacionarem em algum ambiente compartilhado e se isso poderia ser gerador de uma identidade do grupo. Com tudo isso, entende-se poder demonstrar se as comunidades de prática têm a capacidade de influenciar o desenvolvimento profissional dos sujeitos que as compõem.

A entrevista, neste contexto, foi o instrumento ideal, pois através das perguntas e respostas, realizou-se um processo de comunicação, um vínculo que resultou na construção de significados sobre o tema proposto (JANESICK, 1998 apud SAMPIERI et. al, 2013). Realizadas de forma semiestruturada, teve um caráter bastante aberto, esperando-se que os entrevistados expressassem com naturalidade suas experiências e opiniões. A ideia era que a resposta precedesse à pergunta, isto é, que as ideias fluíssem de maneira a se extrair delas os



aspectos relevantes do tema abordado de uma forma amistosa e, se fosse necessária uma segunda etapa, que esta ocorresse tranquilamente por parte dos entrevistados.

As perguntas principais foram realizadas partindo-se de formulações globais (*gran tour*) relacionadas ao tema, para se extrair dali as correlações desejadas e no formato de “opinião”, isto é, o entrevistado faz seus relatos, de acordo com seu ponto de vista e suas vivências (SAMPIERI et. al., 2013, p. 427). São elas:

- Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual a relevância de grupos de compartilhamento ou troca entre docentes. Esses grupos podem ser considerados empreendimentos conjuntos? Há engajamento dos docentes?
- Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas?
- Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática.
- Você faz parte de algum grupo de troca e compartilhamento, onde as pessoas se engajam em conjunto para um objetivo, seja esse grupo formal ou informal, física ou virtual, dentro ou fora da instituição onde trabalha? Em que isso melhora o professor que você é?
- Sendo você formado em áreas diferentes do magistério, o que te formou/forma docente?

Espera-se entender se, nas relações entre os docentes, haveria as configurações básicas de uma comunidade de prática, ou de várias. Também se compreender o “*locus*” da prática e se os envolvidos encaram as comunidades de prática algo que deve ser incentivado e/ou sistematizado pela instituição. Ao final, e depois do entrevistado ter falado sobre alguns aspectos das comunidades de prática, compreender se ela é sistematizada ou não e, nesse processo, por já estar mais à vontade, ele poderia apontar se participa de grupos com as características abordadas e como isso agrega no crescimento do docente que ele é. Mas uma pergunta, feita de uma forma mais direta, pretende capturar a percepção do docente sobre o que o formou docente, o que poderá trazer subsídios ou descritivos de uma comunidade de prática, emoldurando assim a paisagem do que se objetiva constatar.

Todo o processo foi esclarecido no início da entrevista, bem como em *e-mail* enviado anteriormente, e fluiu como um diálogo, uma conversa, com poucas perguntas, uma vez que o tempo era muito escasso (entre um intervalo e a aula, pouco antes da saída, logo na chegada,

antes de iniciar as atividades laborais, ou em alguma lacuna de tempo que não oferecesse prejuízo às atividades profissionais). Apesar das entrevistas ocorrerem de forma amistosa e agradável, havia implicitamente um pressuposto de se fazer tudo com certa agilidade para que não ocorresse, por parte da instituição, nenhum prejuízo e/ou reclamação, o que acabou por agilizar em muito as entrevistas e torná-las mais rápidas do que deveriam ocorrer.

Os docentes participantes, mostraram-se solícitos e em nenhum momento transpareceram pressa ou desconforto em relação ao tempo, local ou assunto tratado, salvo exceções que serão relatadas a seu tempo no trabalho.

Depois de se realizar a pesquisa e se entranhar nela, foi decidido utilizar-se do método de análise de conteúdo para realizar a interpretação dos dados, suas ponderações e reflexões. A análise de conteúdo foi escolhida, pois como já relatado, a entrevista foi realizada privilegiando-se o processo de comunicação entre entrevistador e entrevistado e o método é uma técnica de análise das comunicações, sejam elas verbais, não verbais e advindas de várias fontes, tais como entrevistas, fotos, vídeos, imagens, entre outras. Para realizar a análise de conteúdo faz-se necessário realizar classificações e agrupamentos em temas ou categorias que facilitarão a análise do material abarcado.

Laswell é considerado um dos primeiros a utilizar este tipo de análise, em meados de 1915, para um estudo relacionado ao uso da imprensa e da propaganda por alguns países no mundo. Mas, foi com Bardin, na década de 1970, que a análise de conteúdo ganhou notoriedade e começou a ser utilizada por várias áreas de ciências humanas (SILVA; FOSSÁ, 2013). De acordo com Bardin (1977), três etapas são necessárias para se realizar a análise de conteúdo. São elas a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados com as devidas inferências e interpretações.

Na fase, pré-análise, se desenvolve uma sistematização de ideias, usando o que foi apontado no quadro teórico para se estabelecer indicadores que auxiliarão na interpretação dos dados colhidos. Nessa etapa, se organiza todo material a ser investigado.

Esse é o momento das leituras, das escolhas dos materiais pertinentes, formulação de objetivos e da elaboração dos indicadores para a interpretação do material coletado. Nesse passo, deve-se tomar cuidado para não deixar fora quaisquer elementos aferidos, desde que esses sejam representativos, obedeçam aos critérios apontados pela própria pesquisa e pertinência ao tema abordado.

Numa segunda etapa, vem a exploração do material, que consiste no desenvolvimento das codificações “considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas

ou temáticas” (SILVA; FOSSÁ, 2013). Nesta fase, todo material é recortado em unidades que podem ser palavras-chave, ideias resumidas e blocos temáticos, que serão agrupadas tematicamente, para que ao final ocorram as inferências.

Para finalizar, a terceira fase compreende-se o tratamento dos resultados e a interpretação dos mesmos, isto é, captar os conteúdos e realizar suas justaposições para aferir semelhanças e diferenças, o que possibilitará chegar nos objetivos propostos na pesquisa realizada.

Os passos relatados foram seguidos na realização deste trabalho, tendo inclusive a utilização de ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento eficaz destas etapas. Mendeley®, programa que faz fichamento e bibliometria, muito eficaz na organização dos materiais encontrados digitalmente, foi muito usado desde o início do trabalho e Atlas.ti®, que propicia a organização das pesquisas e colabora no agrupamento de ideias correlatas, bem como faz cruzamento destas ideias facilitando a análise de conteúdo e suas congruências semânticas. O uso destes recursos, além do próprio editor de texto, fez com que a organização das ideias e processos no desenvolvimento do trabalho, ocorresse de forma mais fluida dando mais tranquilidade à própria pesquisadora.

Partindo do pressuposto que comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por algo e desejam aprender da melhor maneira possível, por isso interagem regularmente (WENGER, 2015), e levando-se em consideração que em uma comunidade de prática deve haver engajamento mútuo em um empreendimento conjunto, com repertório compartilhado, isto é, a simbiose entre o domínio, a prática e a comunidade, não seria leviano afirmar que os docente da unidade como um todo, formam uma grande comunidade de prática, ou mesmo que o engajamento mútuo se dá no exercício da profissão. O empreendimento conjunto ocorre dentro do trabalho na própria instituição para seu crescimento e dos alunos que confiam nestes docentes. Nesta ideia, o repertório compartilhado são as diretrizes educacionais e da instituição e, por que não dizer, boas práticas e atualizações em sala de aula, com colegas e com o andamento diário do trabalho cotidiano. *Grosso modo* a análise pode ser viável, possível e ser determinante para se saber se ocorre aprendizagem legítima por parte destes docentes.

### 3.1 Análise e interpretação dos dados - as Comunidades de Prática

Quando se realiza uma pesquisa onde as pessoas devem abordar de forma livre um assunto, deparar com uma profusão de opiniões e ideias parece algo comum. Organizá-las e relatá-las de forma que a fidedignidade do que foi exposto pelos participantes da pesquisa seja mantida é um dos grandes desafios do pesquisador. Neste trabalho, especificamente, houve um debruçar sobre o material levantado e questionamentos recorrentes sobre cada etapa: se elas foram bem realizadas, se todos os passos foram seguidos e se haveria a condição de se analisar com isenção de ânimo, uma vez ser a pesquisadora também participante do grupo de docentes referência desta pesquisa.

Para que isso ocorresse e, ao mesmo tempo, os pensamentos e conhecimentos da pesquisadora fossem revelados, inclusive nos momentos de muita subjetividade, o que ocorreu o tempo todo nas entrevistas, foram seguidos alguns procedimentos. A pesquisadora se distanciou da identificação dos participantes, usando apenas para análise, as transcrições e suas anotações de campo, com identificação realizada por números. Esse processo foi muito proveitoso, uma vez que obrigava a pesquisadora a levar menos em conta seus sentimentos em relação ao relatado em contraponto com o sujeito participante. Outro procedimento foi retirar da análise pontos que foram pifiamente levantados e, portanto, menos relevantes no conjunto. Também se optou pela criação de categorias que codificavam o discurso usado nas entrevistas de forma a ser possível fazer conexões semânticas para a realização de relações entre as entrevistas, buscando responder à pergunta de pesquisa inicialmente proposta.

Dessa forma e tendo em vista a questão de pesquisa que deseja esmiuçar se o professor da educação profissional participa de comunidades de prática, e como essas podem auxiliar em sua formação, colaborando para a melhoria das práticas destes docentes. Foram detectados termos e expressões que se correlacionam em dez grandes blocos temáticos. São eles:

1. Participação do docente em comunidades de práticas fora da instituição pesquisada;
2. Participação do docente em comunidades de prática dentro da instituição pesquisada;
3. Como o professor aprende a ser professor da Educação profissional;
4. Aquisição de conhecimento e significação para este professor;
5. Importância de grupos de compartilhamento;

6. Os grupos e a circulação de conhecimento;
7. Os grupos e a formação docente;
8. As Instituições e suas relações com os saberes docente;
9. A relação dos professores com os grupos dentro da instituição;
10. Sistematização da formação de grupos pela instituição.

As comunidades de prática, como já relatado, são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um tópico, e querem aprofundar os seus conhecimentos e experiência nesta área, interagindo com aqueles que também as têm (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), desta forma, a relação apriorística que se faz desses grupos é a relação de compartilhamentos constantes. Dentro da própria teoria como característica das comunidades de prática, também se relacionam o empreendimento conjunto e o engajamento mútuo, que estão coligados, pelo próprio ato de compartilhar, dentro de um conjunto de interesses.

Sendo assim, os professores relatam sua participação em grupos de interesse dentro e fora da instituição pesquisada. Todos os professores entrevistados identificam que participam de algum grupo e se engajam nele pelo desejo de se relacionar e compartilhar com pessoas que têm o mesmo foco. Não é difícil de encontrar agrupamentos sociais característicos de comunidades de prática, pois elas, segundo Wenger (2002), estão em toda parte e todos pertencemos a um número delas, algumas têm nome, outras não, algumas são reconhecidas, outras são invisíveis. Em algumas somos assíduos, em outras ocasionais. Na pesquisa foram revelados grupos externos à instituição que, para os docentes entrevistados, colaboraram com sua formação:

“[...] eu tenho um grupo chamado “Mensagem S/A”, que a gente compartilha mensagem sobre *networking*, tendências de negócios e, neste grupo também saiu um outro grupo que é “Professores de Sucesso”. Pelo *Whatsapp* (me mostrou o celular). Tem também *Facebook* eu tenho um canal que se chama “Aprendendo a Empreender”, onde eu entrevisto empresários, consultores, gente que conseguiu abrir um negócio e se dá bem, né? [...] primeiro que quando se passa isso pro **aluno ele confia mais no trabalho da gente**, ele olha pra você e vê que você tem um trabalho a parte... que a confiança que eles querem no professor, que eles buscam no professor, uma coisa que às vezes o professor nem imagina, é que às vezes o aluno quer buscar confiança nele”. (Voz 2)

“Já fiz parte de um grupo que analisava filmes para treinamentos e aulas. Após cada componente do grupo assistir determinado filme, era feito um comentário crítico e apontava as principais ideias do filme para questões temáticas. Exemplo: alguém

assistia a um filme e percebia a possibilidade de trabalhar o filme todo ou parte [...] E assim, tínhamos uma lista de filmes com dicas para desenvolvê-lo em sala de aula, tanto em cursos profissionais quanto em empresas. Atualmente, sigo alguns grupos de temas que me interessam pelo *LinkedIn*, acompanhando novidades e temas pertinentes. Sigo também alguns blogs, mas não tenho tempo de escrever. **Utilizo apenas como meio de atualização**". (Voz 24)

"[...] eu sou membro do Conselho Regional de Administração e lá tem os grupos, né, que eles chamam 'Grupos de Excelência' que são determinadas áreas de estudo e a gente se encontra uma vez por mês, desenvolve, eh... palestras, cursos e eu faço parte do Grupo de Excelência de logística que é a área que eu atuo hoje, né, mas atuo como professora. [...] agrega, né, tem gente que tem outros tipos de conhecimento, administração é muito amplo, [...] **eu tenho um amigo lá que ele é especialista em seguros, coisas que eu não tenho experiência**. Então, sempre que tem uma palestra, né, uma troca de ideias, casos que... que são apresentados, isso acaba agregando[...]".(Voz 10)

Os professores relatam a importância desses grupos e demonstram que aprendem e reavaliam o significado do seu trabalho através de novos conceitos, ações, atividades, entre outros, criados e compartilhados nos grupos. A melhora da prática em sala, aprender assuntos novos ou mesmo se atualizar, são apenas alguns dos pontos relatados, num grupo de expressões que evidencia a importância da interação entre pessoas na melhoria da formação humana dos sujeitos, no destaque desse profissional em um grupo, na formação dos professores menos experientes, no desenvolvimento da paciência e, na gestão do conhecimento existente nas instituições.

Quanto a estes agrupamentos, dentro da própria instituição pesquisada os participantes enxergam seus grupos de trabalho ou, ainda mais, seu grupo de afinidade como sua unidade de compartilhamento e engajamento conjunto.

"Na equipe que atuo, a troca de materiais é algo bem comum. Sempre compartilhamos arquivos de aulas já elaboradas para que o próximo professor possa utilizá-lo fazendo os ajustes e inserindo novidades no tema da aula. **Sempre conversamos também sobre atividades que deram certo e outras que não foram tão legais, para que a equipe possa adaptar a metodologia. Isso tudo, sem deixar de lado características individuais de cada docente**. Tem professor que tem mais facilidade para trabalhar com atividades diversificadas, dinâmicas, jogos etc. Desde que haja uma coerência na temática e nos objetivos, acho muito produtivo e enriquecedor este compartilhamento. É uma forma de a partir de duas ou três ideias, surgir uma nova ainda melhor". (Voz 24)

"Normalmente, antes de começar cada matéria ou cada UC, que é chamado aqui de Unidade Curricular, a gente senta e um passa os slides para o outro e conversa sobre o respectivo assunto da matéria. A gente não só divide slides também, a gente divide material no papel também, cálculos ou algo parecido, né? Então, é explicada a metodologia e a gente... **não é só uma conversa, é uma discussão**, "ah, eu posso dar dessa outra forma? Será que é melhor?", "Ah, pode. Dá o mesmo resultado? Beleza". [...] **cada professor, ele tem seu jeito de ministrar a aula, mas dentro do contexto da matéria do outro** [...]". (Voz 16)

Os grupos por afinidade ou por área do saber formam-se quase que automaticamente, pois congregam professores das mesmas disciplinas em torno da relação que terão com o conteúdo e conseqüentemente com a sala de aula, e isso é uma constante dentro dos programas dos cursos, a interação para a melhoria do desempenho dos alunos:

“[...] E a instituição deveria estimular (formação de grupos de compartilhamento), **pois isso se leva para a sala de aula, para os alunos...** alunos atualizados, contentes e satisfeitos [...]” (Voz 1)

“[...] muitas vezes, você é pego de surpresa por algum comportamento, algum **problema com aluno** e aí, de repente, você conversando com teus colegas, sabendo da **particularidade de cada aluno**, você consegue, de repente, até tratar melhor essas surpresas, né?” (Voz 12)

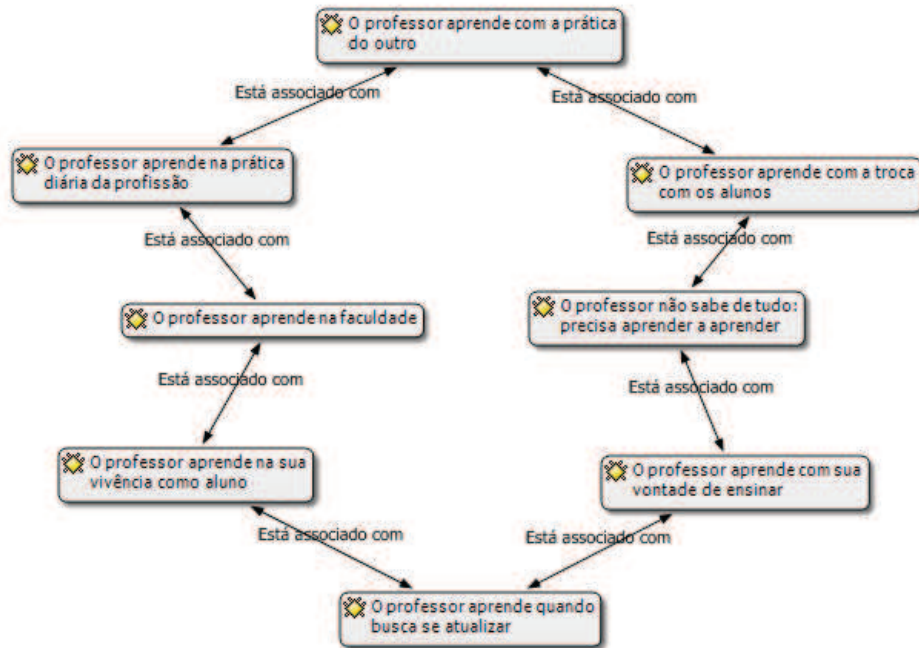
“Sim. Tá me agregando muita coisa (participação de grupos) e me trazendo **inovações pra sala de aula**”. (Voz 6)

“(trocas) quando executada de forma correta, ela é relevante sim, seja pra somar conhecimento ou, em alguns casos, até pra você **excluir práticas** (em sala). Pelo menos eu confesso que, muitas vezes, eu excluo algumas práticas quando eu acho que, batendo um papo com um docente ou outro, aquela prática **não dá um resultado muito útil**. Têm práticas que a gente executa e que elas não... não dão frutos verdadeiros, né? E aí nesse tipo de caso a gente acaba excluindo ela da rotina de aulas”. (Voz 17)

Para Wenger (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002), o valor desses agrupamentos dentro das instituições ou mesmo das corporações, não é meramente instrumental para o seu trabalho. Isso também reflete na satisfação pessoal dos colegas. Ao longo do tempo, eles desenvolvem uma perspectiva única sobre o seu tema, bem como um corpo de conhecimentos comuns, práticas e abordagens. Eles também desenvolvem relacionamentos pessoais e maneiras estabelecidas de interagir. Podem até mesmo desenvolver um senso comum de identidade. Tornam-se comunidades de prática.

Mas, diante da ideia de um professor participar de grupos que, pelas características, serão denominadas comunidades de prática, ou ainda, identificar que participam de uma grande comunidade de prática central, entende-se que é necessário compreender o que, como e com quem esse professor aprende, para que a relação seja contraposta às comunidades de prática das quais o mesmo faz parte, identificando assim sua relevância neste processo de aprendizagem docente.

Figura 2: Fontes de aprendizagem para os professores da Educação Profissional



Fonte: Elaboração própria a partir dos relatos dos professores entrevistados

No topo da figura, “o professor aprende com a prática do outro” foi relatado em 39 citações, sendo essa a fonte maior de aprendizagem do docente da educação profissional, levantada neste trabalho, seguido de “o professor aprende na prática diária da profissão”, “o professor aprende com a troca com os alunos”, “o professor aprende em instituições de ensino”, “o professor não sabe tudo”, “o professor aprende na sua vivência como aluno”, “o professor aprende com sua vontade de ensinar” e, “o professor aprende quando busca atualização”.

Esse emaranhado de fontes de saberes se “costuram” em todos os aspectos de uma participação legítima em comunidades de prática, onde a relação com os saberes do outro e suas experiências são a força que impulsiona o desenvolvimento de outros saberes dos integrantes daquele grupo (WENGER, 2015). Dessa maneira, aprender com a prática do outro (docente) ou com um aluno, no exercício de sua profissão, estudando formalmente, e nesse estudar, vivenciando a prática de outros professores, fomentando sua identidade docente, ampliando sua vontade de ensinar, de se atualizar e, de aprender com o outro, como relatado no primeiro ponto, são situações que culminam no ensinar quando existem comunidades de prática, dando a esses docentes, mais conhecimento ainda, melhorando seu trabalho:



“Pois, amarrando com o começo, isso **agrega conhecimento, que as pessoas têm**, e muito... as pessoas sabem muitas coisas e compartilhando é prazeroso e automaticamente quem compartilha ganha, aprende com isso”. (Voz 1)

“Então, eu acho que você acaba sendo, realmente, professor e, ao mesmo tempo também, sendo professor pra aprender, né? Que hoje em dia **o professor**, ele é o mediador, ele não só ensina, ele tem que ensinar e **tem a humildade de estar aprendendo o tempo todo** também com as ideias que vem de fora” (Voz 5)

Esse processo retoma a proposição anteriormente relatada que traduz a ideia de que os caminhos desses grupos não param no compartilhamento e engajamento *per se*, mas somente existe no ideário de se buscar o aperfeiçoamento para uma ação em sala e tendo como foco o aluno. O relacionamento nesses grupos, o engajar, o se envolver ganha significado em sala de aula. Professores relatam que o sentido de tudo está na transformação deste aluno, em atualizá-lo, em mediar seus conflitos, em trazer atividades novas que os envolvam, em mostrar a beleza do conhecimento, ou até mesmo ser um espelho para ele. Sobre isso relatam:

“Eu acho fundamental (o compartilhamento e engajamento). É... eu acho (válido) pra você, primeiro integrar o professor e também pra dar forma ao que está sendo passado pro aluno”. (Voz 10)

“Da mesma forma que eu trouxe isso para os docentes, eles também trouxeram a experiência deles pra mim e aí acabou havendo, realmente, uma troca muito bacana. E nós percebemos como nós somos diferentes dentro da sala de aula, como alguns são mu... são muito conservadores, outros são menos conservadores, mas, ao mesmo tempo, **existe uma coerência na hora de trazer informação para o aluno**. Então, eu acho que essa troca é muito rica sim, eu acho que deveria ser feito muito mais vezes.”. (Voz 5)

“Quando eu tô dentro da sala de aula, não é só minha área, não é só minha formação. É tudo. Esses profissionais (alunos), **eles vão ser inseridos no mundo e nesse mundo, eles não vão achar só segurança do trabalho**. Então é extremamente pertinente trocas com as pessoas da minha área e principalmente com outras áreas”. (Voz 21)

Uma ação direta entre colegas, alunos e experiências relacionam os saberes deste profissional, numa simbiose que só pode ocorrer no compartilhamento contínuo, num esforço conjunto, neste empreendimento chamado aluno.

“E por quê? Por que a gente precisa? (desses grupos de troca e de engajamento) Falta tempo, falta criatividade e **quanto mais anos a gente tá trabalhando na docência, na educação, mais a gente aprende da área**, mas mais a gente vai perdendo de criatividade de ensino. A gente vai começando a ficar fechado no nosso mundo e vira uma caixa **que você só consegue sair se você se deixa ser ajudado pelos alunos e pelos seus colegas**”. (Voz 21)

Quando se relata que os professores aprendem de tantas formas diferentes, além da formação acadêmica, e evidencia-se que esta aprendizagem vem especialmente de outros docentes, que pela experiência, agrega outros saberes a esse professor, é impossível não penetrar na função desses grupos que congregam esses docentes.

Esses grupos que, apesar de serem coesos em suas características são, normalmente, multidisciplinares, foram relatados pelos pesquisados como relevantes em alguns aspectos específicos, sendo os mais citados:

1. Grupos ajudam na atualização do docente;
2. Grupos colaboram para melhorar a condução das turmas;
3. Grupos de compartilhamento contribuem para formação docente;
4. Grupos colaboram na integração entre docentes;
5. Grupos colaboram para a identidade do docente;
6. Grupos de troca ajudam na formação dos quem têm menos experiência;
7. Grupos de troca colaboram na gestão do conhecimento.

Na observação do que foi relatado, pode-se perceber que “atualização” nada mais é que formação constante (formação contínua), que é contundente para todos, mas é mais significativo aos que têm menos experiência na profissão e, portanto, ao relacioná-lo com o grupo, interfere na sua identidade como professor. É impossível não impactar a sala de aula nesse processo, bem como, seus relacionamentos dentro da própria instituição.

A novidade, que fora do foco deste trabalho, mas relevante enquanto formador de professores, é a questão de gestão de conhecimento que aparece sutilmente dentro da pesquisa quando se indagou da sistematização da construção de comunidades de prática pela instituição.

Nesse momento, os professores entrevistados, se mostram, de forma geral, reticentes e pensativos, pois encaram a ideia positivamente para a instituição, mas não querem, se sistematizada, que essa prática seja esvaziada de significado para eles (contribuir com sua formação e, conseqüentemente, a sua ação em sala) em função de experiências de processos sistematizados que levam à obrigatoriedade, com conteúdos desinteressantes, em horários e dias inadequados, muitas vezes sem o respaldo financeiro ou a compreensão da instituição da sua não participação.

Os docentes relatam que os indivíduos se engajarem na melhoria do todo, seria o ideal nas instituições:

“Bem, a visão sistêmica sempre foi o sonho de consumo de todo intelectual, né? Se todo mundo pudesse entender todo mundo seria algo (titubeante) assim... apoteótico”. (Voz 2)

“Eh... é um grande benefício essa sistematização porque (...) é uma forma de você deixar esse conhecimento disponível pra todos, né, os integrantes lá da... da instituição”. (Voz 22)

“Então, na verdade, essa... pesquisa e a construção do conteúdo é por conta do... professor. Então, se tivesse esse canal formalizado, acho que o professor poderia ser mais eficiente e... e especialmente eficaz pra ministrar as aulas e (colaborar na) gestão do conhecimento”. (Voz 12)

Que a mediação destes saberes não pode ser de uma pessoa só, para o bem do compartilhamento, uma vez que é interdisciplinar e rico quando todos participam sem medos:

“Só que, é... o que eu já tenho percebido é que se ele tem sempre a mesma mediação, ele segue o caminho daquela pessoa que tá à frente. Aí fecha. O caminho da aprendizagem, ele não pode ser fechado, ele não pode ser coordenado por uma pessoa. Se uma pessoa falar, “a partir de agora eu coordeno seu...”. já tá errado, vai ter sempre a cara dela, vai ter sempre o *timer* dela, vai ter sempre a estrutura dela. Tem... e tem que ser mais zoneado, tem que ser mais livre. Então, “ó, pro próximo mês tal e tal área primeira parte da reunião vocês vão expor os resultados de uma ação que vocês fizeram em conjunto e na segunda parte tal e tal pessoa uma apresentação de meia hora de alguma boa prática que você teve”. (Voz 21)

“Pode ser um ensino básico, pode ser um ensino numa faculdade, pode ser, né, outros cursos, ou como de aprendizagem que a gente tem aqui. Primeiro porque assim, por mais que você dê aula, por exemplo, você pega um contexto de uma disciplina dentro de uma escola, por mais que você dê aula numa disciplina de Química, por exemplo, é importante você saber que essa disciplina, ela tá ligada a outras coisas que não necessariamente em química, né? Esse conceito do conhecimento interdisciplinar”. (Voz 20)

“Que as reuniões sejam práticas, mas assim, e... rodas de conversa, e... que as reuniões sejam dinâmicas, que as reuniões sejam, oficinas práticas, por exemplo. Que nem agora do *Design Thinking*, que é uma coisa, né, que já existe e que agora estourou e que todo mundo tá aí pondo em prática, é... e que são coisas que fazem as pessoas se movimentarem. Então, sistematizar não, mas estimular e trazer o conhecimento, trazer pessoas que tão aí em alta ou que têm esse conhecimento, né, mais acentuado pra... pra compartilhar, mas sistematizar não. Eu acho que abrir mais”. (Voz 8)

“Eu acho... olha, eu vou ser muito sincera, eu nunca tinha pensado nessa questão da sistematização. Mas eu acho que é possível, quando a gente quer a gente consegue, né? Eu acho que dá pra gente montar aí algum formato, né, que não seja engessado e que a gente consiga fazer essa prática, né? E essa troca aí de conhecimentos eu acho que dá pra fazer sim”. (Voz 23)

Os compartilhamentos e empreendimentos conjuntos ocorrem de forma informal, mas seria ideal padronizar essa troca para que a mesma ganhe certa formalidade:

“Sim, pode, né? Ela... bem, aqui acho que ela pode ser melhorada, já existe, existe o banco de... de estratégias, a gente tem, né, a nossa intranet pra isso, enfim, a gente consegue ter acesso como funcionários, esse banco de práticas, nós temos os programas de desenvolvimento educacional que... que, na realidade, ele... ele proporciona isso, né? E eu acredito que mais, assim, é... de uma forma informal isso acontece muito, né, mas de sistematizar isso... talvez a gente já até tenha tentado na aprendizagem algumas vezes, né?” (Voz 8)

“Eu acho que deveria, acho que é interessante (sistematizar). Eu acho que uma forma de fazer isso é promovendo encontros, né, que a gente pudesse, hã... expor, conversar, mostrar os *cases* que a gente tem que deram certo, né? E até mesmo apresentar os problemas que você tem, e de repente, alguém teve um problema semelhante e tem uma solução. Então, acho que esses encontros seriam interessante”. (Voz 9)

Comunidades de Prática não é algo novo para as organizações e instituições, mas atualmente existe uma necessidade cada vez maior de torná-las intencionais e sistemáticas, portanto, dar a essas estruturas antigas um novo papel. Conhecimento tornou-se a chave para o sucesso e é muito valioso. Hoje, as instituições precisam manter o conhecimento dentro delas para manter-se na vanguarda e poder aproveitá-lo em operações e espalhá-lo conforme sua necessidade (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Porém, neste trabalho, será evidenciada sua força formativa e emancipatória, pois relaciona os saberes existentes dentro de um grupo de indivíduos (professores), o que beneficiará sua formação, de modo a propiciar a outros indivíduos (alunos), uma formação mais abrangente, completa e atual.

Tendo em vista os benefícios para o desenvolvimento docente, para o progresso das turmas e na gestão do conhecimento, os docentes também relacionam que as instituições deveriam incentivar a prática do compartilhamento e engajamento mútuo entre grupos de docentes na instituição, mas que isso não ocorre, pois o que as instituições propõem não estão de acordo com os interesses e nem com as necessidades destes docentes.

“Sim, mas tem que ser cauteloso. [...] E uma das coisas que mais ficam nítidas é que, se a alta gerência, se a supervisão, elas não dão liberdade de expressão, não dá. Grupos de troca, eles têm que ser livres e as pessoas têm que partir daquele princípio que conflito, se bem mediado, ele é saudável”. (Voz 21)

“Tem, mas eu acho que é muito superficial, porque aí é algo institucionalizado, né? Então, tipo, “ah, vem todos os professores pra conversar” e às vezes não são temas relevantes naquele momento, praquela disciplina ou praquela... né, pro que tá acontecendo na sala de aula”. (Voz 10)

“Eu tenho que poder falar o que eu posso. Porque aqui nós temos pessoas que têm, é... uma formação pedagógica, que já conseguem trabalhar, é... mais claramente com isso e têm outras pessoas que são técnicas demais. Então, eu sei do mercado, eu sei passar pros alunos, mas só com meu slide, tirou meu slide eu me perco. E aí? Esses espaços de troca precisam receber bem essa pessoa, ela pode dizer isso e não ser atacada, ela tem que ser ensinada, ela tem que ser abraçada”. (Voz 21)

“(...) atualmente eu faço parte de um grupo assim, de maneira, confesso que distante, promovido por esta instituição, né? Onde a gente tá trabalhando hoje, por exemplo, indicadores regionais e fazendo levantamento de dados pra que, é... os cursos sejam, inseridos numa proposta político pedagógica, (...) e as pessoas, elas se envolvem assim. Mas, particularmente, eu não acredito que seja um grupo eficaz, porque... por justamente os professores, eles não se sentem motivados por uma... por uma prática assim. É aquela coisa, “faço porque eu sou obrigado” ou “faço porque se eu não fizer eu serei malvisto”. (Voz11)

O olhar para a sala de aula dos gestores da educação profissional, se mostra um ponto imprescindível, pois é a partir do conhecimento da sala e deste docente, que se pode entender e incentivar o surgimento de comunidades de prática autênticas que possam proceder o desenvolvimento de docentes e a gestão do conhecimento que também colabora no desenvolvimento deste docente, bem como do crescimento da instituição.

Por outro lado, os próprios docentes revelam que seus pares podem não estar preparados para a cultura do compartilhamento e do engajamento conjunto. Muitos docentes sentem-se ainda imbuídos de uma velha mentalidade de que o professor tem que saber tudo e isso pode representar certa dificuldade em compartilhar, pelo próprio medo do julgamento do outro. Participar de algum grupo é se expor. Outra ideia levantada é a falta de participação em comunidades de forma mais efetiva, por pura falta de tempo em relação aos vários compromissos profissionais.

“Eu acho que até pode, mas a partir do momento que pode, cria obrigatoriedade de ser uma coisa, é... como é que eu posso falar? Pré-determinada, e eu acredito que essa troca de informações, é mais espontânea porque vejo que alguns não gostam de partilhar por não terem agenda, por não terem interesse”. (Voz 13)

“Porque uma outra questão é que nem todo mundo entende a importância disso, né? E aí vem aquele medo de, “vou compartilhar meu material, o outro vai copiar”. Isso ainda não tá muito claro, né? As pessoas não entendem a importância desse compartilhar e compartilhar não é dar o que você fez e o outro não vai fazer nada, né? Mas é da troca. É uma coisa que a gente precisa melhorar ainda”. (Voz 20)

“Até, inclusive, o meu início como... como docente foi até um pouco difícil porque eu entrei em uma... em uma escola pra dar uma disciplina que já tinha uma docente que... que dava essa disciplina. E... ela ficou bastante arredia com a minha entrada lá, então, ela não... não colaborou de forma alguma, né, com materiais, com dicas, com nada, tive que... que me virar sozinho, né?” (Voz 22)

“Acho mais difícil essa troca. Eu não sei se os colegas sentem uma certa dificuldade, de repente, de expressar, de repente, uma necessidade ou então uma... um ponto que ele desconhece. Então, acho que assim, a gente tem uma certa dificuldade de fazer essas trocas com os colegas, que é a parte do conhecimento”. (Voz 12)

Alguns destes problemas tornam a sistematização das comunidades de prática difíceis, conforme relatado pelos docentes participantes da pesquisa, mesmo tendo eles plena consciência

de sua importância, em especial pela informalidade com que ocorrem. Sendo absolutamente espontâneos eles se formam baseados em reais necessidades e quase sempre por afinidades (onde as pessoas se sentirão seguras nas suas argumentações, ideias e características).

Esses indivíduos não necessariamente trabalham juntos todos os dias, (...) mas eles reconhecem o valor de suas interações. Como eles passam o tempo juntos, eles geralmente compartilham informações, discernimentos e conselhos. Eles ajudam uns aos outros a resolver problemas. Eles discutem suas situações, suas aspirações, e as suas necessidades. (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002 p. 48)

O quadro 4 apresenta uma visão geral do que foi aferido nas entrevistas.

Quadro 4: Síntese

|  |   |
|--|---|
| <p>Os professores da instituição formatam uma grande comunidade de prática: o que caracteriza esse ajuntamento docente dentro desta unidade educacional uma comunidade de prática, mesmo ocorrendo microcomunidades com aspectos variados e grande presença de repertório compartilhado.</p>                         |   |
| <p>Repertório compartilhado: Para se ser uma Comunidade de Prática, deve-se desenvolver um <b>repertório compartilhado de recursos</b>, experiências, histórias, ferramentas, formas de abordar problemas recorrentes em espaço de prática compartilhada. Isso leva tempo e interação constante. (WENGER, 2015).</p> | <p>“Mas elas ocorrem em encontros, quando é possível ver um colega de turno e ele te pede uma informação e se você tem, eu disponibilizo e se ele tem eu peço para ele <b>disponibilizar</b>.” (Voz 2)</p> <p>“Tanto pra docentes da mesma área pra gente <b>compartilhar conhecimentos</b> às vezes. Por exemplo, eu sou da área de Segurança do Trabalho, então, às vezes alguém sabe uma norma que atualizou e eu acabei deixando passar.” (Voz 21)</p> <p>“Quando a sala dos professores tá muito movimentada, a gente reserva uma sala de aula pra conversar, porque tem vez que não dá pra ficar na sala dos professores fazendo essa <b>troca de material</b> porque é muita gente. Principalmente horário de almoço, horário...” (Voz 16)</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>Empreendimento conjunto: A comunidade de prática não é apenas um clube de amigos ou uma conexão entre as pessoas. Ela tem uma identidade definida por um <b>interesse compartilhado</b>. Isso implica um domínio comum e, portanto, uma competência partilhada que distingue os membros de outras pessoas. Esse domínio não é necessariamente algo reconhecido como "<i>expertise</i>" fora da comunidade (WENGER, 2015)</p> | <p>“Então, eu acho que é superimportante conversar e compartilhar conteúdo, né, as ideias, é... desafios que vão ser <b>aplicados aos alunos</b>.” (Voz 10)</p> <p>“Eu acredito que a troca de informações, a troca de atividades, de conhecimento de uma forma geral, é... <b>melhora a qualificação do meu trabalho</b> e melhora, é... a aprendizagem de uma forma geral.” (Voz 13)</p> <p>“Acho que todo mundo sai muito satisfeito com essa troca, querem essa troca, buscam, porque a demanda pra gente no dia a dia tá numa sala de aula durante quatro horas, com <b>jovens que mudam</b>, se renovam cada vez mais, é muito grande. Então, <b>a gente precisa disso, essa reciclagem, né?</b>” (Voz 5)</p>   |
| <p>Engajamento Mútuo: Nas ações voltadas aos seus interesses e em seu domínio, os membros se envolvem em atividades e discussões e <b>se ajudam mutuamente</b>, compartilhando informações. Eles constroem relações que lhes permitam aprender uns com os outros; eles se preocupam com o desenvolvimento uns dos outros (WENGER, 2015)</p>   | <p>“<b>Na equipe que atuo</b>, a troca de materiais é algo bem comum. Sempre compartilhamos arquivos de aulas já elaboradas para que o próximo professor possa utilizá-lo fazendo os ajustes e inserindo novidades no tema da aula. <i>Sempre conversamos</i> também sobre atividades que deram certo e outras que não foram tão legais, para que a equipe possa adaptar a metodologia. Isso tudo, sem deixar de lado características individuais de cada docente. Tem professor que tem mais facilidade para trabalhar com atividades diversificadas, dinâmicas, jogos etc. Tem conteúdos que também são mais fechados para tal dinamismo. Por exemplo, quando trabalhamos com cálculos baseados em legislação trabalhista, não há muito o quê variar. Em geral, o compartilhamento é fundamental, não apenas para enriquecimento do material e conteúdo, mas para a <b>sinergia da equipe</b>.” (Voz 4)</p> |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>“Então, os que entraram depois de mim sempre puderam contar aí com todo o apoio, com toda, é... sabe, tudo o que produzo assim, em termos de conhecimento eu nunca... nunca guardo, nunca selo nada, <b>sempre tá à disposição de quem procurar.</b>” (Voz 22)</p> <p><b>“As questões mais complicadas não vão ser resolvidas apenas dentro de você, mas sim, dentro de você com o acréscimo do que está fora de você.</b> Esse conhecimento concreto mesmo. Então, no início, quando você tem pouca experiência docente ou pouca experiência de um conhecimento específico, poder ter contato com alguém que já trabalhou aqueles conteúdos, pode ser muito tranquilizador pessoalmente. Diria que pode baixar um pouco a sua ansiedade e a partir daí, sim, estudar e aumentar a qualidade daquele conhecimento para oferecer isso para seu aluno.” (Voz 3)</p> |
| <p>Os professores da instituição aprendem nesta grande comunidade de prática: seus conhecimentos se reificam (corporificam) na prática.</p> |  |
| <p>O professor aprende com a prática do “outro” (professor)</p>   | <p>“E ela (professora em início de carreira) assim, todo dia em contato comigo sabe? Conversando, pedindo...orientações e... e material. Então isso... isso é muito importante, isso é legal, né? Inclusive, apresentei ela pra outros docentes aqui, isso foi bem legal. E eu acredito muito nisso.” (Voz 7)</p> <p>“...quando eu sento com algum professor pra trocar experiências eu acho que ambos ganham, né? (Voz 19)</p>  |
| <p>O professor aprende com a “troca” com o aluno</p>  | <p>“Eu participo de vários grupos de compartilhamento de informações. Uns dos que eu crio aqui que funciona bem é com os meus próprios alunos, né” (Voz 20)</p>  |



|  |   |
|--|---|
|  | <p>“Essa mediação que o aluno faz te ajuda a entender se você está no caminho certo ou não... Porque pra você que é especialista aquilo tá claro, pra outro que é leigo não é tão claro assim...” (Voz 3).</p>  |
| <p>O professor aprende com o cotidiano da profissão</p>  | <p>“Ah, é... acredito que a nossa formação, ela é constante, e conforme a gente amadurece e tem, é... essa experiência, a gente vai, né, aprendendo outras formas de, né, desde fazer um plano de aula, de repensar o seu plano de aula, né, enfim, e tentar materializar isso em sala de aula.” (Voz 8)</p> <p>“Para ser um professor de educação profissional tive que aprimorar o meu conhecimento em diversas áreas, pois esse tipo de docência faz com que o professor seja mais flexível, aceitando ministrar diversos tipos de matérias (competências), que muitas vezes não são do seu domínio total.” (Voz 16)</p> |
| <p>Participação Periférica Legitimada: o conceito nasce da ideia de ingresso nas atividades do grupo social de interesse, onde o novato participa da operação do que está sendo realizado, bem como do “ambiente” social, tornando-o participante da comunidade em que ingressou. (BARATO, 2004)</p> | <p>“Eu acho que troca é legal por isso, porque uma coisa que pra mim parece muito assustadora, se eu puder contar com a sua experiência, mas aí precisa ser uma experiência que você viveu e não uma experiência que você ouviu falar, então se aquilo é sua experiência concreta, muito provavelmente a minha pessoa vai ficar... se sentir menos angustiada se eu puder, na troca contigo, perceber que aquilo não te causa angústia e que, portanto é possível que um conhecimento ou uma ausência de conhecimento ou enfim alguma coisa que o docente precisa fazer ou entregar isso para a sala de aula.” (Voz 3)</p>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>“Com certeza no início da carreira há mais essa necessidade, ‘como vocês fazem, como é feito?’ E aí entra aquilo que eu te falei, era muito, ‘olha, esse é meu planejamento, você quer olhar? É assim.’”. (Voz 4)</p> <p>“(grupos de compartilhamento) No início da carreira têm um peso maior.” (Voz 22)</p> |
|--|--|

Foi detectada também a participação dos integrantes da pesquisa em grupos específicos de cada área, bem como uma tendência ao compartilhamento em ambientes absolutamente informais, como o próprio refeitório ou no “momento do café”, nunca sendo muito pontual, o que tem seu valor, uma vez que “acumulam conhecimento tornando-se informalmente vinculados pelo valor que eles encontram em aprender juntos” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002 p. 36).

As atividades ou agrupamentos formais da instituição não foram lembrados pelos participantes, mesmo porque a participação nesses grupos (sustentabilidade, voluntariado, inclusão, cultura de paz, etc.) é voluntária e poucos dos que foram entrevistados participam deles. O que foi chamado de “microcomunidades” (agrupamentos altamente informais e por afinidade) são fonte de grande parte dos compartilhamentos realizados na unidade, mas em relação aos outros aspectos que caracterizam comunidades de prática, são muito inespecíficos para serem abordados neste trabalho.

### **3.2 Análise e interpretação dos dados - Ser docente**

Não é de hoje a preocupação que a sociedade tem com a formação docente. Adorno (1995) já apresentava esta preocupação e a relacionava também à falta de desenvoltura em filosofia (disciplina esta básica no processo de aprendizagem docente), pois esta capacidade está ligada a questões não somente culturais, mas também ao desenvolvimento da linguagem e da capacidade de uma articulação e concatenação das ideias de modo a propiciar uma real experiência reflexiva aos seus futuros alunos. Colaborariam, as comunidades de prática, com este tipo de articulação? Para Adorno (1995, p. 54), os professores capacitados para a ação

docente “desenvolvem uma reflexão acerca de sua profissão, ou seja, pensam acerca do que fazem, e também refletem acerca de si mesmos”. O autor ainda continua argumentando “que a filosofia é a arte de se expressar” (ADORNO, 1995 p. 62), indicando que a partir desta compreensão do mundo e do seu papel nele, a articulação se torna muito mais viável e factível, o que também está relacionado a uma formação cultural não superficial, segundo o mesmo autor.

Quando a pesquisa em questão é contraposta ao relatado por Adorno (1995), pode-se perceber certo titubear nas falas, que indicam de certa forma um desconhecimento sobre os próprios benefícios do compartilhamento, engajamento e empreendimento conjunto, outrossim uma certa incredulidade que isso seja possível de forma a agregar, de fato, conhecimentos profundos para todos.

“Na verdade, eu tenho várias comunidades que participo, hã... tanto a nível pessoal quanto a nível educacional. Tem a comunidade da própria instituição, hã... dos profissionais de TI da qual eu faço parte. Hã... mas eu confesso que nessa comunidade, assim, não é muito discutida a parte de técnicas de ensino e nada parecido. Existe muita divulgação sobre pedidos de vaga, sobre a questão de fóruns e simpósios, mas a parte **assim de troca de conhecimento eu acho, realmente, que é meio falha.**” (Voz 17)

“Eu acho... olha, eu vou ser muito sincera, **eu nunca tinha pensado nessa questão da sistematização.** Mas eu acho que é possível, quando a gente quer a gente consegue, né? Eu acho que **dá pra gente montar aí algum formato, né, que não seja engessado** e que a gente consiga fazer essa prática, né? E essa troca aí de conhecimentos eu acho que dá pra fazer sim.” (Voz 23)

“Então, quando você me pergunta, **‘a sua instituição oferece sistematicamente momentos de troca dos professores?’.** Se eu falar superficialmente, sim. Agora, se você me perguntar se funciona, a minha resposta é não. Tá? Então, um momento que eu acredito que poderia ser um momento de troca, ele não é usado para isso e sim pra transmitir uma informação em relação à conduta, um novo horário, um novo manual, - o que também enriquece a nossa prática -, porém, não é justamente uma troca de experiências em relação à sala de aula, tá?” (Voz 19)

“Tem, mas **eu acho que é muito superficial,** porque aí é algo institucionalizado, né? Então, tipo, “ah, vem todos os professores pra conversar” e às vezes **não são temas relevantes naquele momento,** praquela disciplina ou praquela... né, pro que tá acontecendo na sala de aula”. (Voz 10)

“Quando elas são formais, onde eu trabalho, elas são sempre conduzidas por alguém que tenta unir pessoas de diversas áreas num curto espaço de tempo, **a gente não consegue trocar tudo que a gente tem**”. (Voz 21)

“[...] acho mais difícil essa troca. **Eu não sei se os colegas sentem uma certa dificuldade,** de repente, de expressar, de repente, uma necessidade ou então uma... **um ponto que ele desconhece.** Então, acho que assim, a gente tem uma certa dificuldade de fazer essas trocas com os colegas, que é a parte do conhecimento”. (Voz 12)

“Mas para isso tudo acontecer temos que ter **docentes receptíveis a entregar suas propriedades intelectuais e não monopolizar os conteúdos**”. (Voz 25)

“A instituição **oferece? Sim**. Você acha que é **proveitoso? Não**”. (Voz 19)

Neste caminho, enxerga-se a necessidade de uma reflexão sobre as práticas docentes, o que à luz das necessidades sociais, poderia proporcionar um compartilhamento mais rico e prático, não somente vinculado a assuntos corriqueiros, mas também às questões mobilizadoras da sociedade, obrigatórias para uma adequada formação cidadã (do aluno).

Hoje a sociedade se vê às voltas com as inúmeras possibilidades de acesso à informação. Com todas as facilidades que as mídias e tecnologias trazem, já se pergunta qual a real função de um professor, uma vez que uma série de conhecimentos já se pode adquirir acessando a rede? Pimenta (2005, p. 15) expõe a ação do professor, enfatizando que se contrapõe às correntes que desvalorizam a atividade docente e entende que na sociedade contemporânea:

[...] cada vez mais se torna necessário seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores. (PIMENTA, 2005, p. 15)

A mesma autora ainda continua argumentando que professores devem ser formados para ensinar e contribuir no processo de humanização dos alunos (formação cidadã) e que se espera que as licenciaturas possam conferir a este profissional a condição de, permanentemente, construir seus conhecimentos ou “saber fazer” a partir do que encontra em sala de aula, na sociedade e nos momentos históricos que atravessam sua ação (PIMENTA, 2005). Professores são agentes sociais que corroboram para o pensamento crítico do aluno no que tange suas próprias ações e à sociedade que o cerca, sendo assim, como poderia o professor ser alheio, em sua própria vida, a estas mesmas práticas?

Tardif (2014) apresenta o professor como “sujeito ativo”, “ator competente”, quando realiza uma atividade que não se pauta apenas na aplicação de conhecimentos vindo de teorias, mas também da mobilização e transformação de saberes. Estariam as licenciaturas e os cursos de formação prontos para também mobilizar e transformar **todos** os saberes possíveis, sendo o professor um profissional (e por vezes aluno também) historicamente situado? (PIMENTA, 2005).

Professores de diferentes áreas, quando colocados juntos, podem trabalhar coletivamente, com saberes diferentes daquele de suas áreas específicas, o que é, essencial para um trabalho interdisciplinar, o que demonstra a importância da troca e compartilhamento na

própria essência do trabalho docente (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2005).

Na análise de Nóvoa (2002) há três grupos de competências que os professores desenvolvem durante sua formação e que são fundamentais para a realização de suas práticas: saber relacionar e saber relacionar-se; saber organizar e saber organizar-se e por fim, saber analisar e saber analisar-se. Onde no primeiro item demonstra que é na relação com “o outro” que o professor encontra subsídios para se desenvolver socialmente, ao organizar-se ele pode refletir a todo tempo sobre seu trabalho pontualmente no dia a dia, e por fim, quando o professor desenvolve a capacidade da análise, pode compreender melhor sua ação prática e entendê-la como ação educativa e deliberativa em prol de um ser social.

Para Pimenta (2005) alguns saberes são relativos à formação docente: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos e coloca em pauta que um professor é composto de saberes múltiplos que formatam sua identidade e que seus conhecimentos de conteúdo, suas experiências de vida em ambientes educacionais diversos e como ele ministra suas aulas, convergem num projeto único formativo, que o coloca na posição de professor, tendo esse a capacidade de realizar sua própria formação (falamos de formação continuada, não inicial) que se dá:

[...] a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial. (PIMENTA, 2005 p. 21).

Tendo em vista esta relação de saberes que modelam a formação docente, “saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos”, a pesquisa realizada, demonstra que os professores entrevistados vêm na experiência como docente uma fonte de possibilidades de aprendizado e também, neste mesmo sentido, uma boa possibilidade de aprender com outros que têm melhores práticas, no seu ponto de vista, em especial, quando iniciam a carreira.

É importante ressaltar que a experiência de vida, é relevante no desenvolvimento deste “**saber da experiência**”, seus pensamentos e ideias em relação a vivência como aluno fazem parte desta vivência, mas não devem ser tidos como fatores principais de formação, uma vez que este tipo de saber não basta para formação de um professor (PIMENTA, 2005). A experiência enquanto profissional, nas práticas em sala e sua reflexão, a conexão e troca com seus pares, as formas de trabalho das várias instituições de ensino, são bons exemplos de

processos formativos relacionados à experiência, que em conjunto com outros saberes, estabelecem estes saberes da experiência.

Neste contexto, os professores entrevistados relatam o caráter plural de sua formação e colocam em destaque a atuação do “outro” em sua formação contínua e atualização, sendo que esse “outro” se relaciona, não somente ao seu par, mas a alunos ou outros indivíduos que possam agregar no âmbito educacional:

**"Qualquer fonte de aprendizado nos faz um professor melhor.** Saber coisas, vivenciá-las. Estar em sala nos faz aprender. Para mim foi assim. **Entrar em sala** e entender o que aquele aluno deseja, o que ele pretende. A gente aprende também. Com ele, com outros professores, na rotina da escola. **A vida me formou professor.**" (Voz 5)

**"A vontade de ser professor.** Essa vontade me ajudou e me ajuda na busca dos melhores caminhos para se atender ao aluno. **Professores que passaram pela minha vida** também foram diferenciais para seguir a carreira. Fonte de inspiração, acho. Claro que os tempos mudaram, mas **ter professores como referência**, professores que fizeram a diferença para você... acho normal para um professor, querer ser como algum que passou pela nossa vida. **Os colegas também reforçam.** Tem gente muito boa dando aula." (Voz 17)

**"Meus conhecimentos foram com as pessoas bacanas que eu encontrei**, que me mostraram os trabalhos que fazia e eu fui imprimindo meu toque de publicitária, de criatividade. Sempre **me envolvi com os alunos**, quer dizer, eu descobri essa relação com os jovens, talvez por eu não ser mãe, não ter criança, eu acabei descobrindo essa relação com os próprios alunos, com os próprios jovens." (Voz 27)

"Então, por exemplo, aqui na (...) **sala dos professores**, que é o nosso burburinho, né? Que sempre tem alguém que chega (e diz) "gente, eu fiz uma coisa muito bacana hoje em sala de aula, eu fiz isso, aquilo". E a gente está ali. Então tem essa questão informal, que também é muitíssimo válida, né? Às vezes você está comentando com outro colega, e eu não tenho vergonha de pedir ajuda, falo, "gente, eu nunca fiz isso. Como é que a gente pode fazer? Como é que a gente pode desenvolver esse conteúdo, quem tem uma ideia diferente? Eu preparei isso, mas achei que não tá legal. Quem é que pode me dar um SOS?" (Voz 23)

"Duas coisas que eu considero que me agregam muito. É o fato de **compartilhar informações com outros docentes**. Na verdade são três, né? Eu falei duas, mas recapitulando, são três... a segunda coisa é o fato de que como estudante também, eu então **não esqueço do posicionamento do que é ser aluno**, então, eu tento sempre observar as dificuldades do aluno. E em sala de aula tem o terceiro, porém, que é a questão de **não criar distanciamento entre a posição aluno e professor**, pra que não haja um patamar de distância muito grande. Pra que haja compartilhamento em sala. Nesse compartilhamento em sala de aula, que é uma coisa que eu boto em prática dia a dia, o que a gente nota é que assim, existem várias instituições que... pelo menos na minha área, elas negligenciam demais o ensino daquilo que eu ensino aqui. (Voz 17)

Estes docentes percebem nas relações de troca, engajamento e trabalho conjunto, um importante processo de desenvolvimento dos **"saberes do conhecimento"** que, não somente dão impulso aos seus próprios saberes, mas também os colocam em melhores condições de

trabalhar os mesmos em sala, para que esse processo ocorra em seus alunos também, uma vez que é função da educação possibilitar que os alunos consigam ressignificar (corporificar) conhecimentos, desenvolvendo “habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria, o que implica analisá-los, confrontá-los e contextualizá-los” (PIMENTA, 2005, p. 23).

“E que você consegue *linkar* com outras coisas quando você tem outras trocas com outros professores, seja da mesma área ou seja de áreas diferentes. Pegando exemplo aqui (...), eu acho que isso seja extremamente importante. Primeiro partir do fato de que nós somos docentes que vem de diferentes áreas de formação, né? **Então a gente tem administradores, profissionais de marketing, publicidade, psicologia. Então, olha a possibilidade que você tem de agregar**, quando você faz esse compartilhamento e essa troca com outros professores” (Voz 20).

“Eu acho que hoje em dia, mais do que nunca, estamos tão conectados, né? Conectados não só aos colegas, conectados ao mundo, eu acho que essa troca, esse compartilhamento de conteúdos, de boas práticas, ele se torna fundamental. Eu não consigo mais ver, a prática docente, sem estar em processo de troca com os demais colegas. **É muita informação pra uma pessoa só saber de tudo, né?**” (Voz 23)

“Que hoje em dia o professor, ele é o mediador, **ele não só ensina, ele tem que ensinar e tem a humildade de estar aprendendo o tempo todo** também com as ideias que vêm de fora. Então, esses grupos, eu acho que ele acrescenta bastante pra mim em relação a isso. Da mesma maneira que eu levo uma série de informação, coisas e ideias eu, de contrapartida, recebo uma série de outras também” (Voz 5)

O professor, desta forma, tem que lidar com seus conhecimentos, de maneira a ter a certeza que precisa a todo momento agregar novos, repensá-los e transformá-los em novos, a fim de poder trazer isso para a sala de aula.

“Como já aconteceu, alguns grupos que, eu acho assim, que acabaram perdendo muito a essência da questão da educação, né... das boas práticas e eu acabei até saindo de alguns... de alguns grupos. Mas outros a gente tá sempre muito atenta pra ver essa troca. Mas são... são... eu vejo assim que... hoje em dia os que eu participo são produtivos e acabam sempre **acrescentando algo bacana... pra eu levar pra sala de aula**” (Voz 23)

“(...) quando executada de forma correta, ela (a troca) **é relevante sim, seja pra somar conhecimento ou, em alguns casos, até pra você excluir práticas**. Pelo menos eu confesso que, muitas vezes, eu excluo algumas práticas, há... quando eu acho que, batendo um papo com um docente ou outro, **aquela prática não dá um resultado muito útil**. Tem práticas que a gente executa e que elas não... não dão frutos verdadeiros, né? E aí nesse tipo de caso a gente acaba excluindo ela da rotina de aulas. É com relação à prática, a troca (...) é realmente válida” (Voz 17)

Finalmente, é importante relacionar, os “**saberes pedagógicos**”. Para Pimenta (2005, p. 24) “de certa maneira há um reconhecimento de que para se saber ensinar não bastam a

experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Essa afirmação também gera uma série de questionamentos que vão desde quais são exatamente esses saberes, até se identificar quem os tem. Isso nos remete também à relacionar esses saberes com a própria função da educação e da escola, por estarem historicamente situadas. Desta forma, estariam também estes saberes ligados a esta relação, em especial, às práticas sociais da própria educação (Pimenta, 2005).

Tardif (2014, p. 117) aponta que:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

O autor ainda complementa que se existem certas técnicas que se utiliza para atingir o objeto de um trabalho (qualquer que seja ele) pode se afirmar que não há trabalho sem técnica, isto é, sem relação técnica de seu trabalhador. Neste caminho, seria falso afirmar que não existe aula sem uma ação pedagógica? É por esse tipo de colocação que é imperativo que o estudo dos saberes pedagógicos seja realizado a partir de uma análise não somente social, mas também no amplo contexto da sala de aula, isto é, do trabalho docente. Em suma, “a razão do professor, a razão pedagógica, se estabelece sempre em sua relação com o outro (...) em suas interações com o aluno” (Tardif 2014, p. 221).

Isso, numa grande complexidade, não aponta que os saberes pedagógicos se referem apenas às questões práticas, mas também não se pautam somente no que se apresentou teoricamente. O que ocorre é que na prática da ação docente trabalha-se elementos de problematização, intencionalidades, sínteses, enfrentamentos, experimentações, tentativas e tantas outras formas e técnicas de trabalho, que acabam se configurando em metodologias, muitas vezes não exploradas teoricamente (PIMENTA, 2005). Cursos de formação inicial, são essenciais para a formação docente, colocando seus alunos (futuros professores) em contato com atores, teorias e *cases* que ampliam as discussões sobre temas diversos relacionados às suas futuras práticas, mas é na vivência como professor que esses experimentos ocorrem de forma real, muitas vezes desdobrando outras possibilidades não vislumbradas nos momentos “confinados e protegidos” de aprendizagem.

Tendo como foco essa visão da “razão pedagógica” e dos “saberes pedagógicos”, os docentes entrevistados demonstraram sua preocupação em formatar saberes que fossem



proveitosos para seus alunos, isto é, que movimentasse esses alunos para uma transformação e os inserissem socialmente:

“Na verdade, a pedagogia é uma exigência da instituição que trabalho, acredito o que me formou foi experiência profissional e **a vontade de ensinar**”. (Voz 14)

“O que me forma professor, desde a minha entrada na docência até os dias de hoje, é o constante desejo de **aprender e dividir**”. (Voz 22)

“Então, no início, quando você tem pouca experiência docente ou pouca experiência de um conhecimento específico, poder ter contato com alguém que já trabalhou aqueles conteúdos, pode ser muito tranquilizador pessoalmente. Diria que pode baixar um pouco a sua ansiedade e a partir daí, sim, **estudar e aumentar a qualidade daquele conhecimento para oferecer isso para seu aluno**”. (Voz 3)

**Essa mediação que o aluno faz te ajuda a entender se você está no caminho certo** ou não... Por que pra você que é especialista aquilo tá claro, pra outro que é leigo não é tão claro assim... Então eu não posso trabalhar com essa premissa, então eu desmancho e trago de novo pra lá na frente essa premissa ser usada quando o aluno precisar escolher ou executar aquela tarefa ou aquela função que nós estamos ajudando ele a conhecer ou estabelecer com mais profundidade. (Voz 3)

Felizmente minha formação é na área Educacional, mas posso afirmar que **assumi a vocação quando percebi o gosto que tinha em ensinar**. Sempre trabalhei com educação, ao contrário da grande maioria a minha experiência corporativa chegou depois do ingresso na docência. Já atuei na área comercial e gestão de empresa, mas era também na área escolar. (Voz 19)

**Aprendi (a ser professor) trabalhando, em sala**, nas necessidades do aluno, no dia a dia da sala... Gostar do que faz e se envolver. Acho que é isso. (Voz 26)

Neste arcabouço de possibilidades, onde os saberes, precisam ser desenvolvidos e ressignificados a todo o tempo, as comunidades de prática, onde o empreendimento conjunto, o repertório compartilhado e o engajamento mútuo, são elementos formativos deste profissional, podem representar um elo de união entre os saberes do conhecimento, da experiência e pedagógicos, relacionando-os tanto para a formação deste indivíduo (professor), como de uma corrente de indivíduos (professores de uma instituição), com um objetivo único (sua formação, formação de alunos de áreas diversas, entre outros).

## CONCLUSÕES

As dificuldades relacionadas à interpretação das subjetividades encontrada nos discursos e relatos levantados nas entrevistas são inegáveis. A subjetividade é uma possibilidade que não se pode ignorar, pois permeia todo discurso, sendo um organizador de questões internas do ser humano em relação ao mundo externo que se manifesta de uma forma singular em cada um, isto é, uma mediadora de lembranças do passado que pode influenciar no presente (ALMEIDA; PETRAGLIA, 2006). E foi dessa forma que o trabalho transcorreu, permeando as subjetividades e formatando conceitos baseados em literatura, experiências e muita reflexão.

Das dificuldades de execução foi verificado que o contingente entrevistado tem em si, arraigado a generosidade do compartilhamento e engajamento mútuo o que fez deste trabalho também um produto desta comunidade de prática pesquisada.

Por isso, não se pode deixar de levar em conta discursos que apareceram nas entrevistas de forma contundentes, como a informalidade do compartilhamento que é feito a todo momento, de forma espontânea e totalmente à vontade, sem nem mesmo a instituição ter controle ou consciência, dando resultados, atualizando e formando seu corpo docente. Outro mergulho traz à tona a perspectiva da própria instituição se apoderar desses conhecimentos, mas para isso ser feito, deve-se entender a ideia de comunidades de prática e incentivá-las. Sua supervisão deve ser participativa e realizada por todos. O desrespeito a essa conduta pode comprometer esta espontaneidade, desestruturando a legitimidade da comunidade em questão.

Os professores querem se envolver em agrupamentos onde têm autonomia da fala e que possam desenvolver aquilo que vão verdadeiramente usar em sala ou na sua formação.

A expressiva parte dos entrevistados não apresenta em seu discurso que têm formação pedagógica, mas revelaram que trabalham essa falta, tendo como aliado o companheiro de trabalho e a interação com o aluno que mobiliza a aula e tem saberes que podem ser aproveitados na sua própria formação enquanto docente. Esse processo dialético realizado a todo tempo pelos indivíduos também em sala de aula, modifica "ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela" (VYGOTSKY, 1984, p. 15), colaborando no desenvolvimento de seus conhecimentos. Teorias de aprendizagem, como o socioconstrutivismo de Vygotsky (1984), já relatavam esse como um caminho para uma educação eficaz. Esses professores não descartam a importância da formação pedagógica, mas

entendem que a prática e a relação com aqueles que têm mais experiência que eles (outros professores), lhes outorgam saberes que colaboram na falta deste conhecimento formal.

Por isso, a ideia de que as comunidades de prática podem, pela diversidade de saberes existentes em cada um de seus integrantes, ser um caminho de atualização e desenvolvimento de competências, faz com que elas se desenvolvam espontaneamente dentro das instituições e formem seus integrantes de maneira informal. Elas aparecem em todos os lugares, a qualquer tempo, mas sempre tendo como início um grupo com necessidades de conhecimentos específicos e vontade de compartilhar. Esse processo, na maioria das vezes, dentro das instituições, é realizado informalmente, o que possibilita a participação voluntária de atores que se relacionam pela afinidade e que trocam, no caso da pesquisa realizada, no contato direto, em sala de docentes, na hora do café, ou nas redes sociais, em especial, nos grupos do *Whatsapp* e *Facebook*, garantindo a rapidez e fluidez da informação que circula entre os docentes e, muitas vezes, alunos. Isso também aponta que o uso da tecnologia já é um fato a ser encarado e utilizado pelas instituições, o que já denota aspectos da educação para o futuro: redes infinitas de compartilhamentos.

Essa realidade que espelha o que se vê no perfil do jovem na atualidade e que se encontra nas salas de aula, demonstra que o docente além de encontrar informação e formação em comunidades de prática, aprende com elas a ser um docente mais atualizado e seguro para sua atuação e eficácia nesta mesma sala de aula, com alunos cada vez mais conectados.

Os grupos formais ou a sistematização dos compartilhamentos não são algo impossível de se realizar nas instituições, mas há muito que se avaliar sobre mediação, coordenação e desenvolvimento dos grupos para que eles abordem temas de total interesse de seus integrantes, bem como colocá-los como protagonistas do processo de modo que se sintam à vontade para participar, sem medo de julgamentos.

Aponta-se também a necessidade de se mobilizar os agrupamentos de professores (comunidades de práticas diversas) na busca do pensamento reflexivo sobre suas próprias práticas, à luz de especialistas, teóricos, fontes diversas, mas com objetivos claros de interesse comum, o que se sistematizado poderia formar um contingente de docentes mais esclarecidos de suas funções, bem como mais apto a desenvolvê-las de forma autônoma e responsável.

De forma geral, as comunidades de prática são esforços para a construção de redes de relacionamento, como qualquer outra rede social, em função da sua capacidade de abarcar um número significativo de pessoas em torno de um interesse, disseminando ideias e partilhando

informações e recursos. E que essas redes formem outras redes, de forma semelhante ao realizado no mundo virtual. Quando se trabalha em redes de relacionamento, elas mesmas se suportam, se gerenciam, facilitando a disseminação ou aplicação de um conhecimento, ou mesmo desenvolvendo um grupo mais coeso em torno de um objetivo.

Desta forma, é importante evidenciar sete importantes aspectos revelados nesta pesquisa. São eles:

- 1) **Autonomia docente:** o docente apresenta seu desejo de autonomia para tomar decisões, compartilhar, problematizar situações, desenvolver técnicas de ensino e se envolver em projetos de seu interesse. Isto é, os professores desejam, e neste sentido as comunidades de prática podem vir a colaborar, ter a liberdade de dirigir seu processo de formação, discussão e diálogo. As comunidades de prática podem auxiliar, pois esta fina articulação entre liberdade e autonomia é fundamental para o exercício da docência, sua privação pode se manifestar como resistência à normas ou preceitos que a cerceiam, o que não é positivo. As comunidades de prática podem ser usadas como um movimento de reflexo desta resistência onde, em suas relações congruentes, seus participantes encontrem um porto seguro para conviver e se expressar.
- 2) **Sistematização:** a pesquisa aponta que há uma certa ambiguidade em relação a sistematização das comunidades de prática. Os que desejam, mostram otimismo na prática do compartilhamento espontâneo, que é algo agradável a eles, de forma institucionalizada. Os que mostraram receio não querem que elas sejam burocratizadas, com avaliações, cronogramas e controles rígidos, descaracterizando-as. Têm receio de perder os poucos “espaços” que possuem para trocas espontâneas que realizam com prazer. Desta forma ambígua, a sistematização apresenta-se no imaginário dos entrevistados com vantagens e desvantagens.
- 3) **Hierarquia:** as comunidades de prática implicam em relações horizontais entre sujeitos como alunos, professores e outros participantes do processo ensino-aprendizagem, sem a influência de líderes, coordenadores ou outras figuras que costumam exercer poder. Isto se refere a um sistema que foge de processos de hierarquia vertical e funciona bem pois os formatos são menos burocratizados e não há líderes. Ninguém controla a verdade ou se apresenta como tal. As informações são compartilhadas conforme interesses. Os que sabem mais são figura de destaque

pelo conhecimento e não pelo poder. Há valorização de uma relação horizontal e da busca de conhecimentos compartilhados mutuamente pelo nível de interesse.

- 4) Espaços de Compartilhamento: as comunidades de prática, como fenômenos socioculturais, exigem espaços de atuação livres de constrangimentos ou coações mesmo que indiretas. Os entrevistados desejam poder se expressar, sem julgamentos, nem de comportamento, nem de opinião. Talvez por esse motivo que os encontros mais legítimos ocorram em momentos de informalidade, isto é, fora dos espaços de vigilância ou controle, mesmo que velados.
- 5) Adesão voluntária: as comunidades de prática têm como característica marcante a adesão voluntária e espontânea dos participantes com livre mobilidade de entrada e saída em cada uma delas conforme os interesses e necessidades de cada sujeito participantes. Diferente de forças tarefas, equipes, grupos de ação que são pertinentes ao mundo do trabalho de forma geral, as comunidades de prática revolucionam pela adesão espontânea, e sua adesão ou saída não causa nenhum tipo de mácula ou ganho na imagem do profissional, sendo apenas uma opção possível e aceitável estar ou não, sempre de acordo com o interesse ou necessidade de seu integrante.
- 6) Colaboração e solidariedade: a colaboração é valor central no contexto das comunidades de prática, compondo, assim, sua essência. Os entrevistados relatam que há dificuldades em se impor a cultura do compartilhamento, por isso ela deve ocorrer de forma espontânea. Em uma sociedade caracterizado pela acirrada concorrência, e por relações de competitividade, as comunidades prática se mostram como espaços de cooperação legítima, onde profissionais se mostram gratificados por ter a liberdade de colaborar espontaneamente, o que parece um movimento antagônico positivo em relação à sociedade de competição que atualmente se vivencia.
- 7) Comunicação: a comunicação é um fator fundamental nas comunidades de prática. É a comunicação livre de entraves, vigilância ou qualquer controle que torna possível seu êxito ficando claro nas entrevistas realizadas, quando relatam as comunidades de práticas informais. A comunicação é um dos pontos centrais, pois “o aprender com o outro” depende do nível de comunicação que se estabelece entre os sujeitos participantes. Espaço de comunicação em ambientes muito burocratizados, controlados ou de intensa competitividade são quase que inexistentes. Muitas instituições mantem salas particulares de professores onde

muitos deles se confinam e raramente expressam seus pensamentos para outros. A comunicação legítima requer um grau de confiança que faça com que os sujeitos se relacionem de forma genuína. A pesquisa relata que há dificuldades de se realizar isso, mas também aponta que há vontade e algumas ações com este foco, o que parece revelar um movimento positivo neste sentido.

Tendo como base os aspectos apresentados, pode-se evidenciar algumas possibilidades de intervenção que a instituição pode empreender:

- 1) A instituição poderia incentivar as comunidades de prática sem com isso ter a pretensão de sistematizá-las burocraticamente;
- 2) A instituição poderia disponibilizar espaço, infraestrutura e tempo para as reuniões de comunidade de prática, o que seria uma ação inovadora. Alguma aferição poderia ser realizada, depois de algum tempo de implantação, com pesquisa de opinião dos participantes quanto a sua satisfação com a ação;
- 3) Comunidades de prática podem ter espaços físicos e/ou virtuais de relacionamento, compartilhamento e vivência, o que pode ser realizado se respeitado as características destas comunidades e da instituição;
- 4) Tornar as comunidades de prática espaços de discussão teórico-metodológica e fundamento da educação, dando ao docente uma melhor compreensão de teorias, filosofias e da história voltadas à educação como um todo, colaborando na formação teórica deste profissional, uma vez que ocorreram relatos sobre a falta destes conhecimentos na formação de alguns docentes.

Esperou-se com este trabalho, demonstrar que apesar da importância da formação acadêmica, não se pode negar a força formativa dos relacionamentos profissionais em especial quando o “outro” responsável por esta formação é um colega de trabalho. Isso é factível dentro de comunidades de prática. Esperou-se também mostrar que este processo formativo não faz parte de uma formação inicial, nem tampouco é fácil, podendo levar a caminhos pouco produtivos em termos de formação, se não for abarcado pela instituição e seus docentes como algo significativo para este fim.

Os caminhos percorridos para se chegar até aqui, mostraram que o itinerário formativo do professor da educação profissional tem muitas nuances, e que o tema, longe de ter se esgotado, merece outras abordagens, com outros focos, para uma visão mais amplificada do assunto e melhoria da formação desses profissionais.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1995. Disponível em: <<http://www.verlaine.pro.br/txt/pp5/adorno-educacao.pdf>>. Acesso em: 17 de nov. 2016.
- ALARCAO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, p.80-83, 2003.
- ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (Orgs.) **Estudos de complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006.
- BARATO, J. N. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** 2. ed. São Paulo: Senac, 2004. 278 p.
- \_\_\_\_\_. Saber do trabalho, aprendizagem situada e ensino técnico. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, set./dez. 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.
- BATISTA, U. A. D.; LIMA, M. F. Considerações sobre a trajetória histórica da formação profissional no Brasil de 1940 a 1990. **Revista Emancipação**, v. 11, n.1, 2011, p. 35-47.
- BELLETATI, V. C. F.; DOMINGUES, I. Da negação da didática à didática crítica. **Revista Metalinguagens**, ISSN 2358-2790, n. 3, maio. 2015, p. 157-176.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, M. A. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 24. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 312 p.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p 6975, 26 set. 1909, Página 6975, Seção 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 de abr. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de nov. 1937. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 21 de jan. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Decreto-lei no 4.048** – Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, de 22 de janeiro de 1942. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm)>. Acesso em: 20 de dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.680 de 15 de janeiro de 1946a**. Dá nova redação a dispositivos do Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial). Diário Oficial da União, Brasília, DF, p 761, 17 jan. 1946. Seção 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8680-15-janeiro-1946-416548-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 de jul. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946b**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p 12019, 23 ago. 1946. Seção 1. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm)> Acesso em: 27

de jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024/1961 de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 12 de ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5540/1968 de 28 de novembro de 1968.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1. Pg. 10369. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 de maio. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05 de jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2208/1997 de 17 de abril de 1997.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. 176 ° da Independência e 109 ° da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 17 de ago. 2016.

CHARLOT, B. **Da relação como saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000. 89 p.

\_\_\_\_\_. **B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional.** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 89-108.

CHAUÍ, M. A universidade pública sobre nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, MG, nº 24, pp. 5-15, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 19 de maio. 2016.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2005a. 253 p.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2005b. 280 p.

DICIONÁRIO ON LINE PRIBERAM. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/DLPO/>>. Acesso em: 4 de jul. 2016.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. Correia. **História da educação profissional no Brasil: As políticas públicas e o novo cenário de formação de professores dos institutos federais de educação ciência e tecnologia.** In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS – HISTORIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2012, João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba. Anais eletrônicos. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf)>. Acesso em: 05 de jul. 2016.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012->



1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>\_. Acesso em: 22 de ago. 2016.

GARCIA, S. R. de O. **O fio da história**: a gênese da formação profissional no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23a, 2000, Caxambu: Anped, 2000. p. 1 - 18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>>. Acesso em: 13 de jul. 2016.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O. **A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor**. In: MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: reflexões alternativas. Campinas: Papyrus, 2000.

GOMÉZ, P. **A Função e formação do professor no ensino para compreensão**: diferentes perspectivas. In: GOMEZ, P; SACRISTÁN, J. G. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000. 396 p.

\_\_\_\_\_. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 320 p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: Lamparina, 2014. 56 p.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2007.

MEC – Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio** - Documento base. Brasília, dezembro de 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 31 de maio. 2016.

MEC – Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

MEC – Ministério da Educação. **Seja um professor**. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/>. Acesso em 12 de dez.2016.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006.

MORAES, F. **Empresas-Escola, educação para o trabalho versus educação pelo trabalho**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2012. 239 p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Cortes, 2000.115 p.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703>>. Acesso em: 17 de maio. 2016.

PESSOA, O. J. **Teoria do conhecimento e Filosofia da Ciência I**: Definição de conhecimento. Cap II. 2010. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/df/opessoa/TCFC1-10-Cap02.pdf>>. Acesso em: 27 de mar. 2016.

PETEROSI, H. G.; MENINO, S. E. **Caminhos e tendências da formação de professores**

**de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** In: CUNHA, C.; SOUZA, J. V., SILVA, M. A. (orgs.). Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis. Brasília: Liber/UNB, 2012.

\_\_\_\_\_. **Subsídios ao estudo da educação profissional e tecnológica.** 2. ed. São Paulo: Graphium, 2014.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de. **Pedagogia Universitária: Valorizando o Ensino e a docência na Universidade de São Paulo.** In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (orgs.) Pedagogia Universitária. São Paulo: Edusp, 2009. p. 13-37.

\_\_\_\_\_. **Apresentação.** In: ALMEIDA, M. I. de; GHEDIN, E.; LEITE, Y. U. F. Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liberlivro, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G.. Saberes pedagógicos e atividades docentes. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil.** 20. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROSE, M. **O saber no trabalho: valorização da inteligência do trabalho.** São Paulo: Senac, p. 15-50, 2007.

RYLE, G. **El concepto de lo mental.** Espanha: Paidós, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. GÓMEZ, P. **Comprender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALES, P. E. N.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional e aprendizagem no Brasil: Trajetórias, Impasses e Perspectivas.** In: IV SENEPT – SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2010, CEFET/MG. Anais eletrônico. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2010/Artigos/GT4/EDUCACAO\\_PROF\\_E\\_APREND.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT4/EDUCACAO_PROF_E_APREND.pdf)>. Acesso em: 05 de jul.2016.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. F., LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** São Paulo: MacGrawHill, 2013.

SANTOS, J. A. dos. **A trajetória da educação profissional.** In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (org.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 205-224.

SANTOS, V. C. **A formação de comunidades de práticas: o caso de um grupo professores de Química em formação inicial.** 2015. 451 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Instituto de Física, Química e Biociência da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.

SENAC – **Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.** Disponível em: <<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a718.htm&testeira=457>>. Acesso em: 30 de jul. 2016.

**SENAI – Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial.** Disponível em:  
<http://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/2015/05/1,1776/historia.html>. Acesso em 23 de dez. 2016.

SCHOMMER, P. C. **Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade.** 344 f. Tese (Doutorado em Administração) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo. 2005.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina.** São Paulo: Best Seller, 1990.

\_\_\_\_\_. **Escola que aprendem.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. **Análise de conteúdo:** Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. IV encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 2013, Brasília / DF. EnEPQ-Anpad. Disponível em:  
 <[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq\\_2013/2013\\_EnEPQ129.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ129.pdf)>. Acesso em: 15 de ago. 2016.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011. 263 p.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 325 p.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TORRES, G. F.; ARAÚJO, R. C. de. **Comunidade de Prática Musical:** Um estudo à luz da teoria de Etienne Wenger. In: R.cient./FAP, Curitiba, v. 4, n.1. jan./jun. 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Ltda., 1984.

WENGER, E.; LAVE, J. **Situated learning:** legitimate peripheral participation. Cambridge University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. **Communities of Practice:** Learning, Meaning and Identity. 1ª. printing. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. **Uma teoria social da aprendizagem.** In: ILLERIS, Knud (Org.). Teorias contemporâneas da aprendizagem. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

\_\_\_\_\_. **Communities of practicies:** a brief introduction. 2015. Disponível em:  
 <<http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. 2016.

\_\_\_\_\_; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practices.** Harvard Business School Publishing: Boston, Massachusetts, 2002. PESSOA, Junior. Definição de conhecimento. 2010. Disponível em:  
 <<http://www.fflch.usp.br/df/opessoa/TCFC1-10-Cap02.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. de 2015.

## APÊNDICE A - Voz 1

### **Legenda:**

**P: Pesquisador**

**R: Respondente**

**Áudio: Voz 1**

**Duração: 00:06:02**

---

### **(Início)**

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Considero extremamente importante pois através destas trocas conseguimos evoluir e conseguimos aprender. Eu vou dar um exemplo do meu dia a dia, destes três anos de docência. Conforme você vai pegando referências, isto é, pessoas como referência, especialmente entre amigos e colegas da área, você vai aprendendo e vai evoluindo com estas trocas que acontecem. Atividades práticas que hoje eu realizo, que eu não realizava há dois anos atrás por exemplo. E como isso aconteceu? Com trocas de professores, com trocas de colegas da área e tendo pessoas que te inspiram e que você observa, conversa e começa a praticar. Acho importante e extremamente valioso pois temos o que acrescentar a nosso amigo da área. Muito a acrescentar. Muita coisa guardada que pode ser compartilhada e podemos aprender com isso.

P. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R. Elas ocorrem ... bom, vou falar de uma forma mais administrativa e outra mais prática. Administrativa: através da troca de planos de aula, conteúdos, dinâmicas... a parte mais prática: mostrando uma atividade que desenvolveu em sala de aula, uma dinâmica que deu certo, uma atividade prática... em conversa. E quando que isso acontece? Diariamente. No encontro com as pessoas que são docentes dentro da instituição, por exemplo aqui (na instituição onde trabalho) temos o grupo onde eu trabalho, encontro um colega e numa conversa, muitas vezes informal, na sala de aula, quando me deparo com algum colega, na sala dos docentes, sentamos e batemos um papo e neste momento tem a troca de material, seja administrativo, um plano de aula ou uma conversa mesmo, compartilhando as atividades realizadas. Tenho também um grupo de Whatsapp com amigos que são docentes, mas docentes do interior. Por exemplo eles estarão de férias em julho, são amigos da minha família do interior. Eu não estarei de férias,

mas eles sim. Conversamos sobre várias coisas e entre elas sobre o que eles estão trabalhando, o que acontece em sala e isso é muito importante para mim. Grupos no *Whatsapp*, *Facebook*... a tecnologia está aí e acho que tem que ser usada... Email... via tecnologia ou presente... tudo!

P. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la?

R. O ideal seria reunir em encontro pedagógico, encontro de docentes e compartilhar. Acho que podemos abusar mais de grupos da instituição, seja no *Whatsapp* ou no *Face*, onde as pessoas possam compartilhar, por que as vezes falam (a instituição) “vou criar uns procedimentos e burocracias...” e aí perde, pois fica muito burocrático e as pessoas querem ter a troca, querem algo mais rápido, mais virtualizada e mais prática e acho que deveriam ocorrer mais encontros presenciais, pedagógicos para conversar e a parte prática (da sala de aula) virtualizada, grupos no *Whatsapp* e no *Face* ou aplicativos que propiciem esta troca, que julgo já existir. Pois, amarrando com o começo, isso agrega conhecimento, que as pessoas têm muito... as pessoas sabem muitas coisas e compartilhando é prazeroso e automaticamente quem compartilha ganha, aprende com isso. E a instituição deveria estimular, pois isso se leva para a sala de aula para os alunos e alunos atualizados, contentes e satisfeitos... é o nome da instituição. O nome “(NOME DA INSTITUIÇÃO)” que será lembrado.

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R. Sim, como já disse acima, grupos de professores... amigos... também no *Whatsapp*, outro grupo de amigas docentes da instituição onde trabalho. Não falamos só profissionalmente, mas as trocas melhoram até meu humor... diverte e isso reflete em sala de aula? Sim. Acho que é isso.

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

R: Contato com pessoas queridas no trabalho, encantamento com professores da infância, desenvolvimento através de cursos internos oferecido pelo local de trabalho, erros, acertos e aprendizado contínuo... troca...em sala de aula com os próprios alunos. **(Fim da transcrição)**

**APÊNDICE B - Voz 2****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 2****Duração: 00:07:02**

---

**(Início)**

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: A relevância é alta. Pra mim ela é prioritária. Considero uma das coisas essenciais esta troca e compartilhamento de informações, independente da fonte. Seja ela uma pessoa idosa, jovem, seja ela confiável. Por que o que está por trás disso é a curiosidade para a investigação. Até que se prove o contrário. Qualquer ideia, por mais absurda, ela pode ser colocada em prática pra ser viável. Então para mim é prioritária. Eu sou um adepto, de insights, na busca pelo novo. Nos extremos tá? De uma ponta a outra, independente da fonte. Seja ela experiente ou não, uma criança, uma pessoa da terceira idade, pra mim é fundamental.

P: Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: Estas trocas ocorrem, geralmente, em momento oportuno. Não existe, digamos assim, uma hora, um local marcado para isso. Mas elas ocorrem em encontros, quando é possível ver um colega de turno e ele te pede uma informação e se você tem, eu disponibilizo e se ele tem eu peço para ele disponibilizar. E a gente vai trocando ideia, e não é só com os colegas, mas também com... digo, com os colegas de trabalho professores, mas com qualquer pessoa. Eu já tive informações valiosas aqui de trabalho que me ajudaram bastante e me ajudam até hoje das pessoas que cuidam da limpeza da sala, daqueles que guardam a nossa segurança aqui, do pessoal que nos ajuda com os materiais. Sabe como fazer bom uso de cada recurso? Bem isso...

P: Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

Bem, a visão sistêmica sempre foi o sonho de consumo de todo intelectual, né? Se todo mundo pudesse entender todo mundo seria algo (titubeante) assim... apoteótico. Mas, eu acho que fazer política de gabinete e ficar atrás de uma mesa, você não vai conseguir não. Você tem que descer

na base. Tem que dar o braço pra que tá no trabalho de chão, operacional, entender o que o outro come, o que o outro absorve. Só vai funcionar assim. Eu acredito que isso vai demorar bastante. Por que nós ainda temos uma raiz, um estigma de que uma vez que você é um líder, você tem poder, e... é o contrário... é bem o contrário...

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Esse grupo (que faço parte) me influenciam... Aqui onde trabalho é minoritário... eu tenho e... posso até falar pra você (pegou o celular e começou a manusear, procurando) que eu tenho um grupo chamado “Mensagem S/A”, que a gente compartilha mensagem sobre networking, tendências de negócios e, neste grupo também saiu um outro grupo que é “Professores de Sucesso”. Pelo *Whatsapp* (me mostrou o celular)... Tem também o *Facebook*, no *Facebook* eu tenho um canal que se chama “Aprendendo a Empreender”, onde eu entrevisto empresários, consultores, gente que conseguiu abrir um negócio e se dá bem, né? Assim ter o mínimo de sucesso, mas conseguiu, conseguiu chegar lá aprendendo a empreender. Nossa... e isso dá, isso... primeiro que quando se passa isso pro aluno ele confia mais no trabalho da gente, ele olha pra você e vê que você tem um trabalho a parte... que a confiança que eles querem no professor, que eles buscam no professor, uma coisa que as vezes o professor nem imaginam, é que as vezes o aluno quer buscar confiança nele. Nessa aproximação que a gente tanto estuda, que a gente quer que o aluno tenha com a gente, tá muito no que a gente faz fora da sala de aula e não dentro apenas. Gostei desta entrevista. A gente precisava fazer outras... (riu)

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes, em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

R. Comecei em educação musical aos meus 21 anos, de forma voluntária, sem cobrar mesmo. Somente em 2008, comecei a lecionar remunerado. Dessa vez, já formado, numa escola técnica de Contabilidade à noite. Durante o dia, trabalhava como Assistente Técnico numa Metalúrgica. Em 2009, percebi a demanda por professores e mudei meu currículo preenchendo toda minha semana com aulas em outras escolas, inclusive aos sábados. Falando em termos financeiros, ganhei nesse período mais dinheiro que meu cargo na metalúrgica. Então em 2010, surgiu um convite para coordenar uma das escolas em que atuava. Então, me desliguei da empresa e passei atuar “*full time*” na docência. Adoro o que faço, me especializei muito nas minhas atividades, criei conteúdos, gravei aulas em estúdio, fiz palestras, etc, etc...o mercado de educação mudou minha cabeça e meu bolso...(rs)... Tive algumas frustrações, como por exemplo lecionar numa grande Universidade, ter 3 registros em carteira e uma sala *free lancer*, pagar 4 mil de Imposto

de Renda em 2014 e “tcharam” ...novas mudanças... Em 2015 mergulhei de cabeça no Empreendedorismo, estudei a fundo esse assunto no Brasil e no mundo, me conectei com empreendedores e organizei meu tempo entre lecionar e empreender. O que me move são os desafios internos (não me sabotar) e externos (cidadão do mundo) e as recompensas (emocionais e financeiras). **(Fim da transcrição)**



**APÊNDICE C - Voz 3****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 3****Duração: 00:21:01**

---

**(Início)**

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Eu acho relevante sim, por que numa troca deste tipo informal, você consegue ter contato com a experiência do outro que eventualmente vai vier as mesmas circunstancias que você em uma sala de aula mas vai ter um... como posso dizer... vai ter um resultado diferente naquele indivíduo. Eu acho que troca é legal por isso, por que uma coisa que pra mim parece muito assustadora, se eu puder contar com a sua experiência, mais aí precisa ser uma experiência que você viveu e não uma experiência que você ouviu falar, então se aquilo é sua experiência concreta, muito provavelmente a minha pessoa vai ficar... se sentir menos angustiada se eu puder, na troca contigo, perceber que aquilo não te causa angústia e que portanto é possível que um conhecimento ou uma ausência de conhecimento ou enfim alguma coisa que o docente precisa fazer ou entregar isso para a sala de aula... “Per aí”, Bel... me perdi ...Ahh... Esse compartilhamento pode ser útil por que você está diante de um conteúdo que você conhece pouco e você precisa ensinar e obviamente para você ensinar você precisa conhecer aquilo mais, provavelmente você vai aprender muito mais de uma coisa ensinando do que indo lá apenas para aprender e absorver essa coisa. Eu diria que enquanto professor você tem a condição de aprender muito mais do que quando aluno. É... eu acho mesmo... acho de verdade... se você é um professor responsável e supõe que suas informações precisam ter consistência, você vai procurar todos os meios possíveis para se apropriar deste conteúdo e eu diria que no que diz respeito as trocas pessoais com outra pessoa que já passou por este caminho poderia ser muito tranquilizadora, no sentido que pode ficar claro para você que aquilo que num primeiro momento pode parecer para você muito difícil e te causa muito angústia por que não é do seu conhecimento corriqueiro quando você tem contato com o conhecimento de outra pessoa e

pessoa coloca o conhecimento em bases tranquilas. Isso te contamina. Você me perguntou quando isso é mais importante... quando a pessoa tem menos experiência. Não que não haja depois... sempre é importante. Eu diria que esta necessidade é mais consistente quando você está iniciando um conteúdo, um curso ou numa área de conhecimento que não lhe é muito familiar, neste momento, contar com o conhecimento do outro poderia aplacar um pouco a sua angústia e abrir a possibilidade de você conhecer aquilo e aí sim, ampliar seu conhecimento, estudando, né? As questões mais complicadas não vão ser resolvidas apenas dentro de você, mas sim, dentro de você com o acréscimo do que está fora de você. Esse conhecimento concreto mesmo. Então, no início, quando você tem pouca experiência docente ou pouca experiência de um conhecimento específico, poder ter contato com alguém que já trabalhou aqueles conteúdos, pode ser muito tranquilizador pessoalmente. Diria que pode baixar um pouco a sua ansiedade e a partir daí, sim estudar e aumentar a qualidade daquele conhecimento para oferecer isso para seu aluno.

P: Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: Na minha experiência, na experiência que eu tenho acontece mais de uma maneira informal que formal. Eu diria que...(pensando profundamente) isso faça sentido, pelo menos na minha experiência, e tenha um resultado interessante, fazendo uma troca informal com alguém que eu procure ou um docente que eu procure pra conversar por que ele conhece um determinado conteúdo que eu ainda não conheço ou oposto quando um docente te procura e diz “e, então, você já deu aula disso? Dentro do que a gente precisa ensinar para o aluno, o que você acha? Como a gente circunscreve? De que maneira a gente limita aquilo para chegar ao conhecimento que o aluno precisa ter?” É aquela dúvida de como tornar aquele conhecimento palatável para o aluno o absorver? Por que a questão não é só saber. Há pessoas que são profundos conhecedores de determinados conteúdos e absolutamente não conseguem ensiná-los. Não é só saber. Você precisa saber para quem você vai ensinar. Você pode ensinar a mesma coisa para uma garotinha de 6 anos, uma de 16 e uma de 56, Pessoas desta idade, você pode ensinar as mesmas coisas, você só precisa saber como você formata. Você precisa formatar de modo a atingir aquela de 6, aquela de 16 e aquela de 56. Pois são formatos diferentes, momentos de vida diferentes... que vão levar as pessoas a terem comportamentos diferentes. Então, qualquer coisa pode ser ensinada em qualquer idade, só tem que ser formatado de maneira que aquele indivíduo, daquela idade, possa absorver.

P: Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Então, eu tenho um pouco de receio disso, por que a rigor, a gente pode imaginar que

reuniões de professores podem ter esta função e reuniões de professores podem ser tanto formais, como informais. Alocados num calendário, para acontecer em determinados momentos e para discutir determinados conteúdos, um pouco com a gente faz aqui nos nossos encontros pedagógicos e PDE's, onde a gente se encontra para falar do que acontece. Eu fico com um pouco de receio, eu fico pensando que formalizar demais acaba por tirar essa coisa, essa coisa, assim... mais natural de você encontra com alguém, conversar 9 minutos e estes 9 minutos fazerem todo o sentido que você nunca encontrou em uma reunião formal, onde ela precisa começar em um horário, terminar em um horário, um número x de pessoas, eventualmente tem uma tarefa estabelecida, mesmo que esta tarefa seja “vamos falar das coisas difíceis de ser professor”, mesmo que seja isso, é uma tarefa estabelecida e eu, não vou dizer que isto não funcione, mas eu tenho um certo receio que quando você formaliza demais, você empurra o indivíduo para um canto, aí ele não tem escapatória e, as vezes, ele vai querer escapar só por que ele não tem escapatória. Acho que na informalidade, no meu ponto de vista, eu já aprendi muito mais do que em encontros formais.

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Eu não tenho... você sabe de uma coisa... conforme eu vou ficando mais velho, eu vou pertencendo menos a grupos. Você vai escolhendo, cada vez mais, aquilo que faz realmente sentido para você. Eu acho que com 55 anos, você se dá ao luxo de não participar de um grupo só por pressão. Talvez com menos experiência, você se sinta mais levado a isso, eu acho que quando você vai ficando mais velho, você vai escolhendo mais. É isso. Em termos de grupo formal, além do grupo daqui a instituição, que estão ao meu redor, especificamente, os professores de Design de Interiores, que junto comigo ensina esta especificidade, há outros grupos, não tão específicos como este, por exemplo, hoje estou mais afastado disso, mas eu já participei de um grupo de orações. Cada um em um canto do mundo e nós nos encontra vamos na internet para fazer orações. Um outro grupo que eu faço parte, tem até um nome, quando eu fiz a pós em design de movelaria, eu fui convidado, eu e mais um amigo, pela Rosana, outra amiga do curso, por que ela dizia “eu queria me reunir com você por que você tem uma condição de ampliação dos conceitos apreendidos, eu gostei do jeito que vocês trabalham. Eu queria me reunir com vocês pra gente desenhar mobília, pesquisar material, e eventualmente, na frente, lançar alguma coisa”. A gente se reúne há um ano e meio, e criamos um nome para este grupo “*Anga Design*”, que significa em tupi guarani, “alma”. Essa ideia ganhou corpo depois que voltei da feira de Milão com a Rosana e percebemos quantas coisas já existem na Europa que

poderiam ser implementadas no Brasil... a gente pesquisa muito, troca muito. E isso impacta muito no meu trabalho... Todo o processo é muito complexo e engrandecedor, para se projetar um móvel, você estuda muito, todo processo, em suas etapas... isso te dá repertório... até quando não dá certo... por que não deu certo? Isso me ajuda a ser um professor melhor, um designer melhor, por que um projeto como este é igual ao projeto de dar uma aula... quando você ensina algo a um aluno você tem que levar em consideração uma série de etapas, que vai culminar no desenvolvimento adequado daquela competência...até a forma como o aluno devolve para mim “ahh eu não entendi nada” ou “ahh agora eu estou entendendo”... Essa mediação que o aluno faz te ajuda a entender se você está no caminho certo ou não... Por que pra você que é especialista aquilo tá claro, pra outro que é leigo não é tão claro assim...Então eu não posso trabalhar com essa premissa, então eu desmancho e trago de novo pra lá na frente essa premissa ser usado quando o aluno precisar escolher ou executar aquela tarefa ou aquela função que nós estamos ajudando ele a conhecer ou estabelecer com mais profundidade. Então eu acho que estes grupos, ou a maneira de lidar com as tarefas que o grupo propõe, te ajudam muito, te ajudam enquanto pessoa. Por que se você é muito ansioso, você vai ter que respeitar as etapas, elas têm que ocorrer, em todas as suas dificuldades, idas e vindas, e as vezes isso começou com uma simples ideia “vamos desenhar uma cadeira?”... Acho que é isso.

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

R: Do meu ponto de vista o que tem contribuído para minha constante formação são as experiências que posso fazer em sala de aula, avaliando o que faz sentido e colabora com a aprendizagem do aluno e o que não ajuda, obviamente, os parâmetros da instituição são norteadores para este campo experimental. Além disso, e certamente tão importante quanto, foi minha experiência como aluno do mesmo curso, incluindo aí o contato com os métodos de professores com quem aprendi quando era aluno e que me pareceram adequados. **(Fim da transcrição)**

**APÊNDICE D - Voz 4****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 4****Duração: 00:07:02**

---

**(Início)**

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Então, na minha prática eu percebo que isso é superimportante essa troca entre os docentes. Ela ocorre muitas vezes, a maior parte das vezes, de forma... de maneira informal, né? Você troca a sua experiência na sala dos professores ali quando você se encontra, você fala, “ai, preciso... vou trabalhar tal tema e eu tô fazendo assim e tá difícil, como que você faz isso?”. E o seu colega te fala, “não, eu trabalho, ponho um filme ou eu gero tal discussão com esse tema, eu tenho uma dinâmica que fala disso”. E aí, pensando em tudo isso, juntando com a sua forma você cria um no... uma nova forma de trabalhar, isso te... te engradece, te traz mais repertório mesmo, né? Pra trabalhar as atividades. Eh... outra forma que a gente tem de compartilhar também é ir assistir um trabalho que um outro docente construiu com a turma, você troca não só, eh... você com o outro docente, mas as turmas também trocam isso, essas experiências, essas... esses conhecimentos. E isso é muito engrandecedor, eu acho que você vai, eh... realmente, criando um repertório novo a partir dessas trocas.

P: Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: Então, o quê que acontece? A maior parte das vezes, eh... eu acho que é a que mais acontece é desse jeito que eu te falei, dessa forma informal. Você encontra as pessoas ali na sala dos professores ou no corredor ou no almoço quando você vai almoçar com algum colega e você fala. Eh... mas a gente sente sim uma grande necessidade de sistematizar isso. E é um desafio. Já foi tentado aqui pelo menos onde eu trabalho, eh... foi tentado algumas maneiras de sistematizar, criar um espaço virtual onde você jogasse, eh... as suas atividades ali dentro, mas ainda é uma forma física ali, eh... de planejamento, tá ali, é diferente dessa troca da gente conversar. Entendeu? Eu vou escrever o quê que eu faço, você vai ler, mas não tem, eh... esse

espaço pra gente conversar ocorre de forma mais informal mesmo.

P: Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Eh... sistematizar isso, essa troca, também tiveram alguns encontros, que tentaram trocar, eh... experiências e tal. Mas, eh... e foi assim, todo mundo gostou e queria mais, mas não tinha, eh... tempo, né? Pra ma... assim, tem muito material pra ser compartilhado e aí o tempo sempre era pouco, era corrido. É um desafio ainda a gente pensar em alguma forma de sistematizar esses encontros. Acho que todo mundo sai muito satisfeito com essa troca, querem essa troca, buscam, porque a demanda pra gente no dia a dia tá numa sala de aula durante quatro horas, com jovens que mudam, se renovam a cada vez mais, é muito grande. Então, a gente precisa disso, essa reciclagem, né?

Com certeza no início da carreira há mais essa necessidade, “como vocês fazem, como é feito?”. E aí entra aquilo que eu te falei, era muito, “olha, esse é meu planejamento, você quer olhar?”. É assim. Então, a ajuda veio muito desse jeito só, desse jeito mais... como que eu posso dizer? Estático. Frio talvez. Que não... que acaba não sendo tão, eh... amplo quanto essa troca mais de você sentar e conversar e discutir uma dúvida e trazer a sua ideia, discutir pra gerar uma terceira. Entendeu? Eu acho que os grupos que escolhemos pra isso sempre acontecem por afinidade, primeiro. Acho que é o primeiro, né? Ahn... depois que você vai conhecendo as pessoas, você conhece um pouco a forma que elas trabalham e dependendo da sua necessidade você vai um pouco atrás disso. Então, se você sente que você é muito teórico e a turma tá te pedindo mais... algo mais dinâmico e você conhece um pouco o trabalho dos seus colegas você vai dessa forma.

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Faço. Faço de um grupo pra psicólogos da minha turma de psicólogos e a gente troca desde artigos, de textos até onde que tem um consultório pra alugar, que faz sublocação, até indicação de paciente, eh... “ai, tem alguém pra indicar, tem que ser tal forma”, faço parte de um grupo assim. Faço parte de grupos de WhatsApp com os meus colegas de trabalho que é... pode ter essa troca também ali. Faço parte de um grupo de inclusão, eh... da Instituição onde todos os representantes de inclusão, eles estão nesse grupo. E ele funciona através de um... de um e-mail. Ah, eles são fundamentais assim. É isso que eu tô te falando, existe troca de conhecimento, de prática neles todos. No de inclusão, por exemplo, a gente troca até atividades que você tá fazendo na sua unidade, que você tá vendo, algo que você viu, que você... exposições sobre, eh... ações que você teve na sua... na sua unidade pras outras saberem também e, de repente,

levar isso. Eh... informações sobre a... a Instituição, sai tudo por lá pra todos os representantes.

P: Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes, em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

R: Desde quando comecei a atuar como docente, acredito que a minha primeira influência ou orientação foram meus próprios professores, a minha vivência enquanto aluna, tinha como base a forma e recursos deles... uhmm... com o caminhar da minha atividade, fui aprendendo com os meus alunos, através das reações deles... assim... fui aperfeiçoado minha atuação, percebendo por onde poderia ir, onde tinha que pesquisar mais, onde tinha que ser mais didática ou concreta e construindo meu próprio jeito... assim, dando minha cara... Meus colegas também foram fundamentais, trocando experiências rápidas na sala dos professores, às vezes trazendo sugestões ... tipo... eu tinha uma turma assim também , trabalhei tal atividade com eles e foi ótimo. Ou até mesmo compartilhando o planejamento de aula e outros materiais. A pós-graduação em docência profissionalizante tem me ajudado a sistematizar e refletir sobre a prática.

P: Perfeito professora. Quer dizer mais alguma coisa? Pra mim tá perfeito. Obrigada

R: Acho que é isso. De nada. **(Fim da transcrição)**

**APÊNDICE E - Voz 5****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 5****Duração: 00:05:37**

---

**(Início)**

P: Professor, bom... boa tarde, né?

R: Boa tarde.

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Na minha opinião sim, são muito relevantes. Inclusive, eu acho que cerca de três anos atrás, né? Acho que você não participou, mas eu dei uma palestra aqui nessa unidade mesmo para os professores, inclusive, a Rosana participou, eh... pra trazer, realmente, isso pra sala essa troca, realmente, de experiência entre os docentes. Onde eu dou cursos livres e nesses cursos livres tenho cursos de 79 horas e cursos de 115 horas. E com essa carga horária mínima, eu consigo desenvolver um projeto prático com eles, aonde eles, inclusive, entregam um projeto gráfico impresso feito em sala de aula. Então, foi o que eu fiz, dessa palestra trouxe uma série de trabalhos de sala de aula, conversamos bastante sobre essa minha experiência dentro de agências que eu trouxe pra dentro da sala e... e isso eu joguei pra sala de aula também. E foi muito... muito rico, né? Da mesma forma que eu trouxe isso para os docentes, eles também trouxeram a experiência deles pra mim e aí acabou havendo, realmente, uma troca muito bacana. E nós percebemos como nós somos diferentes dentro da sala de aula, como alguns são mu... são muitos conservadores, outros são menos conservadores, mas, ao mesmo tempo, existe uma coerência na hora de trazer informação para o aluno. Então, eu acho que essa troca é muito rica sim, eu acho que deveria ser feito muito mais vezes.

P: Bacana. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: Na verdade, eu percebo que ela tem ocorrido muito mais informalmente. Informalmente, em conversa, na hora que tá tomando um café na sala dos professores, etc., nada muito formal, a



não ser quando, realmente, tem algum evento, alguma palestra, etc. né? Mas, como ela... isso pode ocorrer. Acho que da mesma forma que já acontece informalmente, pode ocorrer sim um evento, sei lá, trimestral, semestral mesmo que seja de troca de professores. Ou até também online. Por que não criar algo dentro da nossa... da nossa intranet onde nós podemos relatar isso por escrito, realmente, algumas experiências dentro da sala de aula que acaba servindo também como troca. Acho que uma experiência, uma vivência em sala de aula, uma resolução de um problema que você coloque, eu acho que tudo isso é válido pra gente trocar informação sim.

P: E você já acabou de me responder, inclusive, a segunda que eu falei sobre sistematização: Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Sim. É. Eu acho interessante, realmente, a sistematização. Mas eu prefiro, realmente, a questão do tête-à-tête, da conversa, do formal, que seja em evento, que seja em uma reunião, em uma palestra. Porque aí tem a troca direta e essa troca direta enriquece muito mais do que simplesmente você sistematizar e alguém ter que sentar na frente de uma máquina pra ler o que você fez. Então, isso que a troca diminuiu e que tête-à-tête a troca, ela ocorre muito mais efetiva.

P: Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Sim, eu tenho, na verdade, não só um não, são alguns. ((risos)) São tantos grupos que às vezes eu até me perco entre eles, né? Como eu sou diretor de uma ONG, né? Como eu sou diretor de uma ONG, então a gente tem assim, têm vários grupos, grupos de coordenadores, grupos de líderes de célula, grupos de diretores, grupos de voluntários. E nesse grupo há uma troca muito grande diariamente, durante o ano inteiro sobre uma série de questões, depende muito do evento que vai ocorrer naquele mês, né? Então, o tempo todo eu estou participando de um grupo e às vezes até fico meio, eh... escolho qual que eu vou ficar um pouquinho distante pra ver se eu consigo dar conta de tudo. Eu... eu vejo que o professor, ele não é professor dentro da sala de aula, ele é professor o tempo todo. Então, você acaba sendo professor o tempo todo com essa troca de informação, você acaba levando também a sua experiência, coerência na hora de dar uma ideia, alguma coisa. Então, eu acho que você acaba sendo, realmente, professor e, ao mesmo tempo também, sendo professor pra aprender, né? Que hoje em dia o professor, ele é o mediador, ele não só ensina, ele tem que ensinar e tem a humildade de estar aprendendo o tempo todo também com as ideias que vem de fora. Então, esses grupos, eu acho que ele acrescenta bastante pra mim em relação a isso. Da mesma maneira que eu levo uma série de informação, coisas e ideias eu, de contrapartida, recebo uma série de outras também que acabam

não aplicando dependendo da

P: Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes, em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

Qualquer fonte de aprendizado nos faz um professor melhor. Saber coisas, vivenciá-las. Estar em sala nos faz aprender. Para mim foi assim. Entrar em sala e entender o que aquele aluno deseja, o que ele pretende. A gente aprende também. Com ele, com outros professores, na rotina da escola. A vida me formou professor.

P: Professor, quer falar mais alguma coisa?

R: Eu acho que é isso mesmo. ((risos))

P: Obrigada. Muito obrigada.

R: Imagina.

P: Foi ótimo. **(Fim da transcrição)**

**APÊNDICE F - Voz 6****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 6****Duração: 00:05:38**

---

**(Início)**

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Eu acho que é a melhor forma de... de enriquecer o trabalho dos professores, né? Eu acho que mais do que a prática, eu acho que o professor aprende quando ele conversa, quando ele troca, quando ele tá disponível, né? Eu acho que o que enriquece muito o trabalho é quando você ultrapassa as barreiras da sala de aula, né? Porque aquilo que você faz nunca é igual de uma sala pra outra ou de um colega pro outro. E essas trocas enriquece o trabalho. Então, eu acredito que o que faz o trabalho melhorar, né, é a troca.

P. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: Eu não acho que existe uma época. Ele acontece acho que em todo momento a partir da disponibilidade dos docentes. Docente tudo bem? Que acho que é o (termo) que a gente usa aqui, né? Eu acho que vai muito da disponibilidade dos docentes, né? Então eu acredito que assim, todo lugar é lugar de troca, né? Então quando você tá tomando um café, quando você tá na sala dos docentes, quando você troca um e-mail, quando você se disponibiliza a sentar pra uma conversa, quando acontece uma reunião. Então, todo momento é um momento de troca, né? Têm trocas que são específicas, têm trocas que são informais, mas todas as trocas são em benefício do próximo e de si mesmo. Então, eu acho que não tem uma coisa específica, todas elas, em todos os momentos eu acredito que são uma forma de enriquecer o trabalho, tanto do professor como pro aluno.

P. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Padronizar não. Eu acho que é possível estimular. Eu acho que assim, a educação é uma coisa... é um movimento constante, então eu acho que sistematizar não, mas eu acho que existe

formas de estimular o professor a aprender sempre mais, a que essas trocas aconteçam muito mais e talvez se criar momentos pra isso, né? Que as reuniões sejam práticas, mas assim, eh... rodas de conversa, eh... que as reuniões sejam dinâmicas, que as reuniões sejam, eh... oficinas práticas, por exemplo. Quem nem agora do (Design e Tempo), que é uma coisa, né, que já existe e que agora estourou e que todo mundo tá aí pondo em prática, eh... e que são coisas que fazem as pessoas se movimentarem. Então, sistematizar não, mas estimular e trazer o conhecimento, trazer pessoas que tão aí em alta ou que tem esse conhecimento, né, mais acentuado pra... pra compartilhar, mas sistematizar não. Eu acho que abrir mais. Abrir.

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Nossa, eu faço parte de muitos grupos. ((risos)). Agora o que tem acontecido muito é essa questão de livros virtuais, né? Livros, reportagens, tá saindo muito do físico pro virtual. Então, eu participo de muitos grupos em *WhatsApp*, muitas coisas da rede social que tem agregado muito, principalmente lendo coisas de (fórum/fora), né? Eu tenho participa... eu tenho lido muito sobre essa questão de círculo restaurativo, de... de práticas não violentas dentro de sala de aula. E pra questões pessoais mesmo enquanto educadora, mas assim, tudo muito virtual, né? Presencial não... não mais, não tanto. Na minha prática diária isso é uma constante, né? Em conversas de corredores, em conversas pessoais, em hora do café, em e-mails, isso é uma coisa muito comum, né? Até de se intrometer na conversa do colega e tal. ((risos)) Mas não é uma coisa sistemática, é uma coisa espontânea. Mas fora é uma coisa mais virtual, as redes sociais são... é uma coisa que tá... tá me demandando um tempo e tá me trazendo muitas coisas positivas.

P: Ah, isso... isso que você tocou no ponto. Isso te agrega enquanto professora?

R: Sim. Tá me agregando muita coisa e me trazendo inovações pra sala de aula.

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

R: Minha formação desde a base é focada em educação, fiz CEFAM (centro específico de formação e aperfeiçoamento do Magistério) sou graduada em Pedagogia com licenciatura plena em Direção, Coordenação e Supervisão e Pós-Graduada em Gestão Estratégica do Conhecimento. Acho que é isso...

P: Bacana professora. Era isso. Você quer falar mais alguma coisa?

R: Muito obrigada. **(Fim da transcrição)**

**APÊNDICE G - Voz 8****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 8****Duração: 00:12:19**

---

**(Início)**

P: Professor, obrigada pela participação.

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Bem, na minha opinião, sobre compartilhamento... ela... ele se faz necessário hoje. Se a gente não trocar, não consegue entender a... a realidade do movimento. Quando a gente fala em... docência, essa massa, essa coisa formalizada, na realidade, a gente quer que um docente tome corpo... cada um, obviamente, com suas características, especificidades, sua formação, enfim... Mas o fato é que, assim, se a gente não troca, a gente não consegue... acredito que a gente não consiga crescer como equipe. Isso é importante, a escola não é feita de um professor só.

P. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: Então, vejo que é muito como assim... mas, como acontece? Muito pela necessidade e pela afinidade. Quando a gente tem um grupo em que essas pessoas não são muito afins, sem compartilhamento é bem mais difícil, isso é meio, eh... a gente consegue observar. Eu aí nesses dez anos de magistério, trabalhei em escolas de ensino privado e escolas estaduais e... hoje eu tô aqui nesta instituição, mas a gente observa isso. As pessoas, independente da... da instituição, eh... a afinidade, ela ajuda nesse sentido. E aí acontece de diversas maneiras, desde você indicar um filme e você extrair algo disso. Tem um docente que assistiu um seriado e veio comentar comigo, “olha, isso aqui é legal, que aplica em tal competência, disciplina”. Ou mesmo a troca mais concreta, vamos dizer assim. As vezes é uma troca mais virtual, enviar um e-mail, enviar um... um documento através de *Pen Drive*, emprestar um livro, enfim, o outro fez uma dissertação e empresta pro amigo ler, pro outro professor ler. Isso acontece. E, bem... como, onde e o porquê? O porquê vem do nosso outro lado, nosso corpo discente. Uma coisa que eu observo, aquele professor que... que tem uma didática, vamos dizer assim, bem voltada pra

querer fazer uma entrega diferente, ele prepara sua aula de uma maneira diferente, né? E ele pesquisa diversas metodologias com as quais ele consiga se encaixar pra determinada turma. E, dentro disso, a gente observa que essas práticas pedagógicas muitas vezes acontecem pela troca. Isso fica... assim, eu vivenciei muito isso, né? E o porquê vem exatamente daí, ãhn... principalmente do nosso corpo discente, dos nossos alunos... enfim, acho que aluno, não sei, é aquele cara que a gente precisa... ele não é um copo que a gente precisa encher de água, não é isso, e é por isso que a gente troca. Isso é um processo... e cada vez mais a gente tem, ãhn... participantes, alunos diferentes. Enfim, essa questão de “gerações tudo”, acho que é por que ela está muito mais envolvida nisso (compartilhar) do que uma cobrança da instituição, porque a instituição, ela se adequa a esse nosso público. Ah, eh... acredito que a nossa formação, ela é constante, e conforme a gente amadurece e tem, eh... essa experiência, a gente vai aprendendo outras formas de, desde fazer um plano de aula, de repensar o seu plano de aula, enfim, e tentar materializar isso em sala de aula.

P. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la?

R: Sim. Ela... bem, aqui ((fala o nome da instituição)) acho que ela pode ser melhorada, já existe, existe o banco de... de estratégias, a gente tem... a nossa intranet pra isso, enfim, a gente consegue ter acesso como funcionários, esse banco de práticas, nós temos os programas de desenvolvimento educacional que... que, na realidade, ele... ele proporciona isso, né? E eu acredito que mais, assim, eh... de uma forma informal isso acontece muito...mas de sistematizar isso... talvez a gente já até tenha tentado na aprendizagem algumas vezes, né? Teve uma professora, (nome da professora), ela tentou fazer isso uma vez. Mas é o que eu disse no começo, precisa de alguns... algumas virtudes, eu acredito... não sei se isso é o correto assim, mas assim, a pessoa precisa... precisa ter um grupo que as pessoas estejam um pouco mais afins entre as outras? Porque se há um bloqueio, pode tentar o que for, a não ser que seja obrigada, e quando a gente faz uma coisa muito obrigada, ficou meio estranha essa colocação, mas coisa assim... ((risos)) extremamente obrigada, fica um... não fica um trabalho bom. E quando você, realmente faz um trabalho de entrega... eu acabei de participar de uma formatura agora. Eu vejo diversas formaturas, estou aqui nesta instituição há seis anos e, assim, a gente vê muito aquela coisa, todo mundo ir lá, apresentar slide (...) E hoje eu participei de uma formatura, um encerramento, não é nem formatura é um encerramento de um curso de 160 horas, auxiliar de escritório, e os alunos fizeram como se fosse uma feira temática. E foi muito legal assim, você observa a entrega desses alunos, né? Os alunos trocando. Então, quando a gente observa que os alunos trocam é por que o docente faz esta troca... Eh... eu... eu vejo muito isso, né? Acho que

cada docente, ele imprime um ritmo, umas características pra... pra sua turma. A gente consegue observar que aquele aluno, “ah, só pode ser aluno da fulana ou do ciclano”,? A gente acaba imprimindo, isso é fato. Mas eu acho que a gente consegue observar isso quando você tem uma turma que, realmente, faz um trabalho de entrega...Porque o docente, ele procura esses caminhos, né? E falando assim, do próprio docente que eu assisti a formatura hoje, pra... pra tentar ilustrar, eu... eu tive esse contato muito forte com a Fabiana e nem é uma docente CLT, ela é professora por tempo determinado que a gente chama de contrato Pessoa Física. E ela assim, todo dia em contato comigo sabe? Conversando, pedindo...orientações e material. Então isso... isso é muito importante, isso é legal. Inclusive, apresentei ela pra outros docentes aqui, isso foi bem legal e produtivo. E eu acredito muito nisso.

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Bem, esses grupos Isabel, ãhn... eu tenho. Enfim, eu sou espírita, a gente trabalha muito com jovens? Aqui nesta instituição eu tenho... volto na questão do espírita de novo daqui a pouco que é essa questão da vida secular que você me falou que é um... que é fora do âmbito profissional por que... faz parte. Sim. Porque eu acredito que assim, essa questão de você ter uma vocação que é a questão de você ser um docente, um professor ... minha iniciação no magistério foi com 19 anos e eu me encontrei nisso. Enfim, aqui a gente, de forma formal, acho que através desses programas de desenvolvimento educacional que a instituição nos oferece. Também tem muitos eventos interdisciplinares e ele te dá essa liberdade de você construir isso. Um exemplo é o evento que a gente construiu junto. Mas enfim, a gente fez junto e eu aprendi, você aprendeu, a gente trocou muita coisa e isso foi muito legal. Então, acho que assim, esses eventos, o próprio PDE ((fala o nome da instituição)) que realizamos aqui. O programa Ecoeficiência, ele proporciona isso, que a gente vá nas comunidades e faça essas intervenções, né? Então, isso, eh... fazendo esse adendo, é legal, importante. E assim, na minha vida tenho grupos de amigos... a gente elabora anualmente um encontro de jovens, então, reunimos mês a mês pra sistematizar todas essas ações que acontecerão nesse encontro anual... é muito legal...

P: Tudo isso que você está me falando, eh... te ajuda em que ser melhor docente?

R: Ajuda a ter uma visão melhor da instituição, uma visão melhor dos meus colegas de trabalho, do meu aluno, principalmente, né? E de mim mesmo também, essa questão de poder saber me posicionar... coisas simples, ter um pouco mais de paciência, saber olhar pro meu aluno... ela interfere bastante assim na... minha profissão, como pessoa também.

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes

do magistério, o que te formou docente?

R: O que me formou... É... na graduação tive as disciplinas correlatas da área pedagógica – sou licenciado em Ciências Biológicas...A prática durante os estágios obrigatórios, cerca de, é...400h... Minha iniciação como professor eventual na rede pública estadual foi em março de...2006. Trabalhar com diferente projetos e aulas mais dinâmicas com os alunos tanto na rede pública como na privada... Os trabalhos voluntários que desenvolvo com jovens desde 2002... O trabalho voluntário de musicoterapia desenvolvido dentro de um hospital psiquiátrico entre os anos de 2011 e 2013... Os projetos desenvolvidos dentro de instituições especializadas em pessoas com deficiência... A troca e compartilhamento desenvolvimento de projetos entre colegas da equipe. Tudo isso...

P: Professor é isso. Obrigada pela participação. Algo mais?

R: Obrigado. É isso. **(Fim da transcrição)**



**APÊNDICE H - Voz 9****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 9****Duração: 00:05:35**

---

**(Início)**

P: Professora, tudo bem?

R: Tudo bem.

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Eu acho importante. Eu acho que, ãhn... pra mim, na minha prática, né? Ela, eh... ela vai além da troca de material, da troca de... de conteúdo, eu acho que a gente troca um pouco de experiência do que, “ah, fiz isso e deu certo”, “eu fiz isso e não... não foi muito legal” e a gente vai, às vezes, com base no erro que o outro comentou, “olha, fiz uma atividade, não deu muito certo”, a gente vai, ãhn... aprimorando, né, e trabalhando em cima disso. Então, eu acho que é... que é interessante. Produtivo.

P. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: Eh... seria interessante se a gente tivesse mais tempo, ãhn... de conversa, né? Mais tempo pra... pra conseguir ter essa... essa troca, porque, às vezes, ela... às vezes, ela surge da necessidade, então eu preciso de alguma coisa específica, então eu vou atrás de alguém e falo, “olha, me ajuda nisso porque... porque eu preciso”. Mas eu acho que tem outras coisas que às vezes são interessantes, mas como a gente não sabe que tem a necessidade daquilo, a gente nem vai atrás disso, né? Então, ãhn... essas outras questões que... que não são pontuais, que não são específicas e que a gente não tá buscando, eu acho que elas surgem de conversas no dia a dia assim, né? Então, a gente, se tivesse mais tempo de... de ter essas conversas, acho que seria, ãhn... interessante. No momento, ãhn... pra mim, ela surge de uma necessidade, uma necessidade específica. Então, ah, pintou lá com alguma atividade, alguma aula que eu vou dar, alguma coisa que eu não... não tô muito familiarizada, então eu busco algum professor que eu sei que tem esse... esse conhecimento e peço ajuda, assim, “o quê que você tem de informação,

o quê que você acha desse material que eu fiz, o quê que você propõe de atividade pra gente, eh... elaborar isso aqui". Mas elas acontecem mais, eh... aqui mesmo no ambiente de trabalho, né? Então, sala dos professores, eh... por e-mail de vez em quando, quando precisa. Têm professores aqui que a gente não, ãhn... a gente trabalha junto, a gente se conhece, mas a gente não se encontra, né? Então tem gente que não... por exemplo, professor que vem de segunda, quarta e sexta nem conhece o professor de terça e quinta. E aí a gente acaba tendo que fazer isso por e-mail. Mas a... a maioria das vezes é... é pessoalmente.

P. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Eu acho que deveria, acho que é interessante. Eu acho que uma forma de fazer isso é promovendo encontros, né, que a gente pudesse, ãhn... expor, conversar, mostrar, né, a... os cases que a gente tem que deram certo, né? E até mesmo apresentar os problemas que você tem, né, e, de repente, alguém teve um problema semelhante e tem uma solução. Então, acho que esses encontros seriam interessantes. E eu acho que uma base de... de dados virtual onde as pessoas pudessem, ãhn... compartilhar essas coisas, compartilhar artigo, compartilhar material, compartilhar vídeo, compartilhar informações, acho que seria interessante.

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Tá. ãhn... grupo de docentes, assim, oficialmente não. A gente acaba trocando alguma coisa no WhatsApp, mas eu não faço parte disso. Eu faço parte de um grupo de... de profissionais de segurança do trabalho, de técnico de segurança do trabalho. E aí é um grupo muito antigo que começou com... na época nem tinha *Facebook* nada disso, começou com aquele *Yahoo Groups*, né? Então, é um mailing de e-mail enorme e que daí os profissionais acabam, ãhn... trocando informação, então sempre que muda uma lei manda pra todo grupo, tem uma vaga de trabalho manda pra todo grupo, eh... então lá eu acabo me atualizando bastante nessa questão de... principalmente, porque o meu trabalho lida muito com legislação, né, então sempre tem alguém que tá sabendo de alguma coisa nova e tá divulgando. E aí essas informações são superimportantes pra eu trazer pra... pra sala de aula, né? Então eu acabo buscando essa informação nesse grupo.

P: Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

O que me formou docente foi a própria experiência em sala de aula, tenho convicção de que a cada turma vou me tornando uma professora melhor... e também as memórias que guardo dos

professores que me marcaram ao longo da vida, eles me ensinaram a aprender e me ensinaram também a ensinar... me vejo repetindo muitas das estratégias que meus mestres usaram comigo em sala de aula. Mais alguma coisa? Acho que é isso.

P: Bacana. Professora gostaria de falar mais alguma coisa?

R: Acho que não. A não ser que você queira que eu fale.

P: ((risos)) Não. Tá ótimo já. Foi ótimo. Muito obrigada viu professora? **(Fim da transcrição)**

**APÊNDICE I - Voz 10****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 10****Duração: 00:06:50**

---

**(Início)**

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Eu acho fundamental. Eh... eu acho que pra... pra você, primeiro pra integrar o professor e também pra dar forma a... ao que tá sendo passado pro aluno. Então, eu acho que é superimportante conversar e compartilhar conteúdo, né, as ideias, eh... desafios que vão ser aplicados aos alunos. Eu acho que, eh... faz parte da função do professor, ãhn... o compartilhamento e a conversa com os demais docentes.

P. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: É. Eu acho que, assim, as épocas, eu acho que no começo do curso é fundamental, né? Eu acho que isso tem que ser... não que no decorrer do curso não ocorra, mas eu acho que no começo de cada curso, até pra você conhecer a turma, conversar sobre isso, né? Tem gente que tem mais experiência, então pode passar um... um pouco mais, né, do que sentiu da sala, do que sentiu dos alunos, se tem aluno com problema, como... como lidar com isso, como agir. Então, acho que assim, no começo do curso é fundamental. No decorrer eu acho que ocorre, mas não... não com tanta frequência, não com tanta... com tanto detalhe assim como no começo do curso. Eh... infelizmente, as instituições não dão muito tempo pros professores fazerem isso, né? Eu acho uma pena, porque eu acho que deveria ser... da mesma forma que você tem que cumprir a sua carga horária dentro da sala, eu acho que isso também tinha que ser feito, tinha que ter um horário ali que os professores pudessem sentar e conversar, nem que seja pra tomar um cafezinho porque nesses cafezinhos vem ideia, a gente fala sobre os alunos e, muitas vezes, acontece isso informalmente, né? A instituição nem sabe e os professores acabam fazendo isso. Hoje em dia até WhatsApp a gente usa, né? Eu uso muito assim, converso com... porque tem colegas aqui que eu não encontro, porque eu tô em determinado dia, ele tá...em outro dia. Então,

a gente conversa via WhatsApp, via e-mail. Tudo informalmente, mas sempre pro bem do aluno, pra... pro bem da sala, pra... pra formação minha, do outro docente, né? Ter essa troca de experiência é importante. Também espaços físicos, mas eu acho que é muito superficial, porque aí é algo institucionalizado, né? Então, tipo, “ah, vem todos os professores pra conversar” e às vezes não são temas relevantes naquele momento, praquela disciplina ou praquela... né, pro que tá acontecendo na sala de aula. Eu acho que tinha que ser deixado mais a cargo dos docentes da... daquela disciplina ou daquele curso, né, os... os coordenadores fazerem um planejamento disso e não a instituição, eh... não vir de cima da instituição pra baixo, né? Acho que tinha que ser algo que tá ali na... nas massas ali, não... não vim lá de cima.

P. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Uhum... Eu acho que sim. Eu... eu acho que ter o... eu acho que a sistematização de espaço e de horário pra isso, mas não impor um tema ou impor uma ideia que precisa ser discutida, né? Que eu acho que é o que acontece na maioria das instituições. Então, acho que tinha que deixar um espaço, né, um... disponível pros professores pra que pudesse ser feita essa troca.

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Sim. Certo. Eh... eu sou membro do Conselho Regional de Administração e lá tem os grupos, né, que eles chamam ‘Grupos de Excelência’ que são determinadas áreas de estudo e a gente se encontra uma vez por mês, desenvolve, eh... palestras, cursos e eu faço parte do Grupo de Excelência de logística que é a área que eu... que eu atuo hoje, né, mais atuo como professora. Eu acho super legal assim, porque, eh... você agrega, né, tem gente que tem outros tipos de conhecimento, né, administração é muito amplo, então, eh... você ter pessoas, por exemplo, eu tenho um amigo lá que ele é especialista em seguros, né, eh... em *compliance* de empresa, coisas que eu não tenho experiência. Então, sempre que tem uma palestra, né, uma troca de ideias, casos que... que são apresentados, isso acaba agregando muito assim, eu... eu adoro participar, eh... assim, não é muito fácil, né, porque é numa manhã, terça-feira, uma vez por mês, então assim, você tem que abrir um espaço na sua agenda, né? Você tem que querer participar disso mesmo. Mas eu acho superinteressante, sempre agrega. E o Conselho sempre dá palestras, tem encontros anuais que são discutidos diversos assuntos pertinentes da área, o que tá surgindo. E isso eu trago pra sala de aula, né? Eu acho que é uma experiência que... que depois vem pra cá também. Tem aqui também o grupo dos professores de logística, né, que é via *WhatsApp* e tem também um outro grupo de professores aí, mas é mais piadinha, ((risos)) mais essas coisas,

totalmente informal. Faz parte e agrega também... eu adoro. ((risos))

P: Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

R: Eu nunca tive um preparo formal para dar aula. Venho de uma família de professores, então acho que está um pouco no sangue... E em parte vem da minha vivência como aluno. Sempre fui uma aluna participativa e interessada. Sempre conversei muito com professores e muitos diziam que eu levava jeito. Acho que acreditei nessas histórias e encarei a sala de aula. A minha preocupação sempre foi com o conteúdo passado e nunca me preocupei com a forma. Hoje estou fazendo mestrado na minha área para me preparar ainda mais. Agora um pouco mais madura, procuro na internet matérias sobre o assunto e tiro minhas dúvidas quanto à pedagogia. Minha família me ajuda muito nessa questão também! As vezes discutimos casos de alunos no almoço de domingo... Tudo na "informalidade".

P: Muito legal. Professora, você gostaria de falar mais alguma coisa? Pra mim já tá perfeito.

R: Não. Acho que... acho que é isso mesmo.

P: Muito obrigada pela participação.

R: Imagina. **(Fim da transcrição)**

**APÊNDICE J - Voz 11****Legenda:**

P: Pesquisador

R: Respondente

**Áudio: Voz 11****Duração: 00:12:38**

---

**(Início)**

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Bom, eu acredito que, eh... esse compartilhamento, ele se dá, principalmente, em momentos de... de descontração extraclasse, né? Então, eu tô com outro docente e aí eu levo, por exemplo, uma vivência que eu tive em sala de aula, uma experiência, porque às vezes, eh... a gente sai da aula e a gente tá carregando um exemplo ou que a gente viveu ali ou uma inquietação, algo a ser observado e aí eu levo pro colega e aí ele com o repertório dele, com a formação, com a experiência que ele tem, ele conversa comigo sobre e aí, eh... eu, né, respondendo a sua pergunta, eu acredito que vai muito da experiência que cada docente tem, né? Tanto do repertório acadêmico como profissional ou de vida. Acredito que é importante a partir do momento que, eh... você ou, né, no caso o docente leva pra um outro colega, é por que é importante. Acredito que à medida que ele externaliza, ele oraliza isso e ele leva, eh... o sujeito, ele dá a importância que... que realmente tem, né? Ao levar pro colega isso e isso se torna uma discussão.

P. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: Uhum. É. Eu acabei me... me antecipando na resposta anterior, né? Mas, eh... eu acredito que ela se dá em... em ambientes assim, se dá no ambiente escolar, porque eu acredito que os docentes, eles não costumam levar pra outros ambientes, é mais informais, externos da instituição. Acredito que eles utilizam o palco, né, o ambiente escolar pra essas... pra essas trocas e, principalmente, em momentos extraclasse, como nos intervalos de aula, nas finalizações, nos inícios de aula, enfim, eh... nesses ambientes e nesse contexto...Eh... eu acredito que esses tipos de informação, eles se restringem bastante a cursos que são ministrados e voltados pra formação docente. Por exemplo, o... eu, enquanto professor do Centro Paula

Souza, comecei a participar de uma formação pedagógica, né? Que é o Programa Especial de Formação Pedagógica pra docentes da educação profissional agora da turma de 2016, e eu tenho percebido que essas trocas das práticas, das práticas docentes, das práticas pedagógicas, elas dão, principalmente, nos fóruns. Então, é nesses fóruns que a gente conhece a percepção, né, direcionada por um... por um tema, né? Por uma disciplina ou por um docente que tá a frente daquela... daquela disciplina virtual, eh... a orientação, então, ele direciona qual tema a ser discutido e aí os docentes, né, os professores discutem sobre aquele tema e trazem exemplos da prática de sala de aula ou das inquietações, né, dentro daquele tema ainda. Mas eu acredito que ainda a gente tá bem restrito, né, no caso dessa... da utilização virtual a esses... a esses cursos de formação docente, né? Com... como... como prática.

P. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Olha, eu acredito que a sistematização dessas... dessas, digamos, práticas, né, docente, porque não deixa de ser uma prática, né? À medida que, meio de maneira informal, eu converso com o meu colega, eu tô... eu tenho ensino aprendizagem aí, né? Porque eu dado a importância, né, como na... na pergunta anterior eu disse que, eh... eu sou... eu sou do grupo que vê como importante esse tipo de troca, acredito que... que... que são nesses momentos. Mas que, assim, eh... não vejo como importante ter um sistema pra isso, eh... porque o docente, ele já tem uma carga horária de trabalho bastante reduzida pra dar conta, né, do... dos conteúdos, porque é isso que a gente vive, eh... em algumas instituições de ensino, nós precisamos cumprir bases tecnológicas, né? No caso de uma ETEC, por exemplo, né, onde eu também exerço atividade profissional, eh... como aqui onde a gente precisa cumprir um... um programa, né, uma unidade curricular, e às vezes o tempo, ele é reduzido, porque a gente precisa cumprir isso, né? Nós precisamos cumprir esse tipo de... de programação e a sistematização, de repente, seria mais uma atividade a ser cumprida. Então, eh... creio que nós precisaríamos ter um redesenho, né, institucional pra que isso se tornasse, eh... uma forma de... de troca sim, que enriqueceria o processo de... de ensino e aprendizagem, né? A nível docente, mas essas horas, elas também precisam ser remuneradas. Acredito que... que as instituições, elas precisam se reinventar quanto a isso, não seria só mais uma inserção e mais uma atividade. Sistematização seria boa pra instituição? Sim, mas é uma via de mão dupla. Acredito que o professor aqui também precisa ser, eh... valorizado, valorizado sim. A gente, eh... eu como uma pessoa da administração percebo que essa pessoa, ela precisa ser recompensada financeiramente por um trabalho que ela exerça, afinal de contas a gente tá falando de uma atividade profissional e... pra ele poder construir isso também com... com saber, né?



P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R Ok. Eh... bom, aqui até, né, por essa... por essa forma de pensar que é o que eu relatei a você que eu acredito que o professor, ele precisa ter tempo pra se debruçar sobre essas coisas, essas trocas, eh... atualmente eu faço parte de um grupo assim, de maneira, confesso que distante, promovido por esta instituição, né? Onde a gente, eh... tá trabalhando hoje, por exemplo, indicadores, eh... regionais, da região e fazendo levantamento de... de dados pra que, eh... os cursos sejam, eh... inseridos numa proposta político pedagógica, né, da unidade, então, a gente chama de PPU, enfim. Eh... então os grupos, eles foram, eh... organizados aí pela supervisão escolar e... e as pessoas, elas se envolvem assim. Mas, particularmente, eu não acredito que seja um grupo eficaz, porque... por justamente os professores, eles não se sentem motivados por uma... por uma prática assim. Eh... sabe aquela coisa, “faço porque eu sou obrigado” ou “faço porque se eu não fizer eu serei malvisto”. Acredito que seja mais nesse... nessa... nessa linha do que uma linha, “eu faço porque eu acredito nisso”. Então, acredito que o professor, ele precisa, mas uma vez, né? O acredito aparecendo... ((risos)) acredito que o professor, ele tá nessa... nessa via assim, mas, muitas vezes, ele é coagido a não falar o que ele pensa, porque ele está numa instituição, ele precisa ser remunerado, ele precisa do emprego, né, ou do trabalho e aí ele guarda pra ele, mas ele acaba, de repente, ficando a margem porque ele não se sente motivado. Então, participo de um grupo externo também porque eu tô concluindo aí, eh... uma etapa importante acadêmica que eu... que eu julgo, né, pra minha vida que é o mestrado também. Eh... faço parte do... do núcleo de estudos avançados do terceiro setor, lá na Pontifícia Universidade Católica aqui de São Paulo, eh... já faço parte desse grupo desde 2009, ainda na iniciação científica. Então, demonstrei o interesse em demonstrar, porque já tinha brotando ali um sentimento de... de me enveredar pra vida docência. E me envolvi nesse grupo e aí agora nos finalmentes, né, você sabe como que é fazer o mestrado, enfim, né, a gente chegando no final da... dessa etapa, a gente às vezes se distancia um pouco dos grupos e foca naquilo que a gente precisa focalizar, né, que é essa etapa. Mas faço parte formalmente desse grupo aí, me insiro, recebo as discussões, né, contribuo com as discussões também. E é um grupo que... que tem crescido bastante e tendo bastante frutos aí como pesquisas. Eh... acredito que pro professor isso seja muito importante, principalmente fora do ambiente que ele trabalha, porque ele se sente à vontade pra levar exemplos da prática, pra ele trocar, porque, eh... retornando a minha fala anterior, às vezes o professor, ele se vê com algumas amarras de não expor o pensamento dele de uma forma livre porque ele tá dentro de um sistema, e esse sistema, em algum momento,

ele pode se voltar contra ele se essa instituição, ela for contrária e ela não estiver aberta a receber algum tipo de crítica vindo de um docente. Então, acredito que isso seja importante sim, eh... acredito que a instituição, se ela quer receber, eh... esses tipos de contribuições, visões através de um sistema ou através de encontros presenciais, eu acredito que ela precisa tá bem preparada pro que ela... pro que ela vai ouvir. Então, acredito que muitas instituições não estão preparadas pra ouvir esse tipo de coisa. Principalmente as particulares, porque são as donas do capital. Então, nas instituições públicas é... esses assuntos, eles correm de uma maneira mais livre até por que o sistema público, ele precisa ser fomentado de pessoas e de contribuições que... que corroborem pro crescimento. Então... e eu tô dentro desses dois sistemas, né? Eu não estou dizendo que o sistema particular, ele é um sistema totalmente perverso, não é isso, mas é o que eu conheço de mercado e é o que eu conheço de relatos de colegas, né? Que já viveram perseguições, que viveram algumas coisas. E posso também falar sobre o ambiente público que é um ambiente, claro, com muitas deficiências no... no processo de ensino aí, até de motivação dos professores, até que impacta nessas... nessas trocas que, muitas vezes, eles se sentem desestimulados a fazer, eh... que... mas que, em contrapartida, seriam muito... muito bons pra contribuir com ele, mas, infelizmente, às vezes, eles não se sentem interessados em fazer essa troca com outros. Muito menos sistematizado. ((risos))

P: Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

Desde a graduação venho me dedicando a ter uma formação sólida. Isso, inegavelmente, é um diferencial em sala. Pós, mestrado, licenciatura, pedagogia... todos os cursos que fiz solidificaram conhecimentos que utilizo e repenso sempre, digo, em sala. Minha formação e profissão me impeliram a galgar uma melhor formação. Mas também isso ocorreu por que eu enxergava a necessidade de ser um professor melhor e fazer jus ao que se esperava de mim. O caminho foi esse.

P: Professor, obrigada. Gostaria de falar mais alguma coisa? Acho que pra mim já está perfeito.

R: Boa sorte.

P: ((risos)) Muito obrigada. **(Fim da transcrição)**

**APÊNDICE K - Voz 12****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 12****Duração: 00:10:08**

---

**(Início)**

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: É, eu acho que é muito importante sobre dois aspectos. Um aspecto é mais de perfil e comportamento dos alunos. Esse... esse é um lado muito interessante porque, eh... na aula, muitas vezes, você é pego de surpresa por algum comportamento, algum problema com aluno e aí, de repente, você conversando com teus colegas, sabendo da particularidade de cada aluno, você consegue, de repente, até tratar melhor essas surpresas, né? Entre aspas. Então, esse é um aspecto, né? Comportamento do aluno. E outro aspecto é o aspecto de conhecimento que é... eu acho assim, mais... acho mais difícil essa troca. Eu não sei se os colegas sentem uma certa dificuldade, de repente, de expressar, de repente, uma necessidade ou então uma... um ponto que ele desconhece. Então, acho que assim, a gente tem uma certa dificuldade de fazer essas trocas com os colegas, que é a parte do conhecimento. A quantidade de colegas que a gente tem assim uma... uma possibilidade de troca é menor, isso, de repente, é com aquele colega mais íntimo, que você tem mais afinidade e acaba ficando esse... esse grupo restrito, vamos dizer.

P: Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: É, normalmente, é na entrada da aula, na sala dos professores, que a gente chega lá, 15-20 minutos antes, “oi, oi, oi” e a gente acaba aí trocando algumas ideias, quando é voluntário essa troca. Agora, existe situações que a gente tem uma necessidade, aqui, na escola, por exemplo, quando a gente compartilha conteúdo ou então no modelo antigo a gente chamava de competências, né? Então, de repente, a gente cobre uma parte das aulas, aí a troca é forçada porque a gente precisa saber o que ele tá ministrando pra gente não, de repente, repetir o aluno. Então, essa troca forçada acaba acontecendo também no... naquele período pré aula.

E o que acontece em termos assim, recentemente, os professores da... da área, da área de

logística, a gente fez um grupo no *WhatsApp* pra gente conversar, mas acho que no dia a dia é tão complicado que a gente acaba não conversando muito.

Eu acho que assim, bom... tem certa sazonalidade, porque no caso quando se compartilha competências ou então conteúdo de uma UC, né? Eh... quando a gente é colocado junto num conteúdo (com outro professor na mesma disciplina). E no aluno, normalmente, no começo da turma, né? Quando inicia uma turma nova a gente começa a trocar, trocar figurinha, né? Como se comporta os novos alunos, quem é aquele que... aquele que, de repente, tem aquele perfil mais complexo em termos de personalidade, qual aquele que... aquele que é o aluno padrão que vai se dar bem com a gente. Então, essas trocas normalmente começam no... no começo do curso. Já lá pro meio do curso, na verdade, a gente acaba fazendo, assim, aquela coisa assim tipo *bullying*... um *bullying* remoto, né? A gente acaba apelidando aqueles alunos, tal. E aí é mais pra consolo da gente, somente entre os professores, para identificar o aluno, desconstrair. Essa troca é boa.

P. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Eu acho assim, eh... eu tenho assim uma grande vivência, não do mundo educacional, mais a minha vida... o meu forte sempre foi o lado corporativo, né? Usando o conceito da eficiência, da eficácia no ambiente corporativo, eu diria assim, essa troca deveria ser institucionalizada através de ferramentas, de um portal, eh... de um ambiente colaborativo, principalmente no nosso caso, o caso curso técnico, a gente vê uma grande dificuldade. Por quê? Isso desde o tempo, eu sou uma pessoa que muito tempo atrás fez o curso técnico, né? Minha formação foi fazer curso técnico, depois fazer a faculdade. E a gente tem uma dificuldade muito grande de não encontrar o conteúdo adequado pro nível do segundo grau técnico. Que a gente... as pesquisas que a gente faz, eh... na internet ou então os próprios conteúdos didáticos disponíveis, a literatura técnica, ele é moldado pro nível superior. Principalmente na situação atual no Brasil, uma deficiência muito grande de informação a nível de ensino fundamental e médio, a gente recebe o aluno muito mal preparado. Então, pegar aquele conteúdo que tá disponível na internet, na literatura técnica, o nível é muito acima da capacidade de absorção do aluno e converter na linguagem deles dá um trabalho muito grande pro professor, principalmente no curso técnico. E aí, se, de repente, a gente tivesse esse portal colaborativo, um portal onde se despusesse um... de uma forma formalizada de troca de conteúdos que a gente produz entre professor, acho que seria muito produtivo. Até por que a preparação... a preparação do material pro professor não é remunerado, né? Acho que uma via de regra, não só aqui como na Paula Souza, nos ETECs, os professores têm que preparar isso nas horas de folga, nos intervalos, nos domingos... Eu não

sei, hoje na Paula Souza, na ETEC, né? Lá atrás quando eu trabalhei lá pagava uma hora aula, né? Aqui já não tem, né? Então, na verdade, essa... a pesquisa e a construção do conteúdo é por conta do... do professor. Então, se tivesse esse canal formalizado, acho que o professor poderia ser mais eficiente e... e especialmente eficaz pra ministrar as aulas e gestão do conhecimento.

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Hoje, hoje a nível... não, na verdade dois... eu faço parte virtual de dois grupos no *LinkedIn*. Acho que um da área de (administração de materiais), de logística, uma de TI e outra de RH, acho que são três grupos, três grupos do *LinkedIn*, só. Me ajuda? Me ajuda no aspecto assim, muitos profissionais postam principalmente conteúdos na área de RH, de *coaching*, de... aquelas... aquele conteúdo de autoajuda. Acho que isso me ajuda muito pra... pra, de repente, pegar alguma oportunidade, algum conteúdo e no meio da aula, um conteúdo técnico a gente acaba encaixando alguma coisa de postura, comportamento, ética profissional pros alunos. Que eu acho que no perfil do pessoal do curso técnico a gente tem uma... uma deficiência muito grande, principalmente, os nossos alunos, não são alunos tipo das ETECs, que o perfil das ETECs é muito mais de jovens, né? Aqui a faixa etária e a maturidade profissional é maior porque eles, normalmente, vem de uma formação...já trabalhando. Então, de repente, a gente que trabalhou no mundo corporativo a gente percebe a, eh... em termos comportamentais daquele profissional que é lá fora e a gente quer formar aqui dentro, a gente sente algumas dificuldades comportamentais de postura profissional. Então a gente... eu pego, aproveito esse tipo de material pra, de repente, usar pra fazer alguma coisa tipo extracurricular pros alunos.

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

R: A sua pergunta é muito difícil de responder, faço parte da maioria: profissionais de outras áreas que se aventuram no magistério técnico. A falta de conhecimentos pedagógicos tento transformar em uma vantagem através da busca da empatia com o corpo discente, identificação das ambições e objetivos deles em relação ao curso que eles escolheram para tentar transmitir os conceitos necessários numa linguagem acessível (muitas vezes, simplificando o conteúdo acadêmico que encontramos na literatura para situações do dia a dia deles). Não busquei aperfeiçoamento formal, informalmente busco permanentemente a simplificação dos conteúdos através da pesquisa na internet. Essa atividade é muito complexa, os materiais disponíveis na Internet são de nível superior e pós-graduação. Principalmente na minha área essa limitação dificulta muito, pois em vários casos este materiais apresentam uma formulação teórica e/ou

matemática que se eu aplicar em classe ninguém consegue entender e assimilar.

P: Uhum. Bacana. Bom professor é isso. Gostaria de falar mais alguma coisa?

R: Não. Acho que basicamente é isso.

P: Pra mim tá perfeito. Obrigada, professor. **(Fim da transcrição)**

**APÊNDICE L - Voz 13****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 13****Duração: 00:04:40**

---

**(Início)**

P: Professor, obrigada pela participação na pesquisa.

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Eu acredito que a troca de informações, a troca de atividades, de conhecimento de uma forma geral, eh... melhora a qualificação do meu trabalho e melhora, eh... a aprendizagem de uma forma geral. Na área em que eu trabalho especificamente, eh... eu, eh... interajo com outros colegas, aqui na... na entidade que eu trabalho mesmo tem um bem próximo meu que a gente está sempre trocando atividades. Tem de outros locais que a experiência foi me... me dando, eu troco também. Além da rede, né? Mas isso eu acho que poderia ser mais intensificado.

P: Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: De maneira virtual na maior parte das vezes, eh... via e-mail, via, eh... presencial muitas vezes acontece, troca informação, um *pen drive* pra cá, um *pen drive* pra lá, eh... um me dá uma... um exercício interessante, eu passo os que eu tenho e assim a gente vai caminhando. Acho que a troca de informações é constante, eh... particularmente na área que eu trabalho o *software* troca de versão todo ano, então, é necessário que a gente se certifique, é necessário que a gente esteja sempre, eh... se atualizando. Então, isso é uma... é matemática, tem que tá sempre de olho.

P. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Eu acho que até pode, mas a partir do momento que pode, cria obrigatoriedade de ser uma coisa, eh... como é que eu posso falar? Pré- determinada e eu acredito que essa troca de informações, é mais espontânea porque vejo que alguns não gostam de partilhar por não terem agenda, por não terem interesse, por N motivos, eu percebo pessoas que não... não

compartilham, o que ela tem, ela fala, “é meu e pronto” e não vou... não vou aqui citar nomes porque não vem ao caso, mas eu, na minha parte, é na minha razão de ser, eu... o que eu tenho eu partilho, eu acho que o bom professor o que ele tem, ele partilha. Se eu não sou um bom professor pelo menos eu me esforço pra partilhar um pouco o que eu tenho. ((risos))

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Uhum... Olha, eu... a gente tem aí um... um grupo de docentes que troca informações. Inclusive, eu participo de um grupo via *WhatsApp* que abrange aí nossa instituição em toda São Paulo, então ontem interagi com pessoas de Marília, eh... de Bauru. Se a gente partilha o... o que tem eu acredito que a gente se sente melhor. Eu digo partilhar, eh... ajudar ao próximo...de uma forma geral. Eu me sinto bem assim, não pretendo mudar. Então, a gente tem trocado informações, falado sobre... sobre exercícios, eh... postado trabalhos e tem sido assim bem interessante, né? Apesar da gente não tá presencialmente ali conhecendo o colega, mas só essa... essa interação, eh... via *WhatsApp* que ele nos dá essa possibilidade, eu acho que já abre a possibilidade de trocar um e-mail, de... um... um mandar um exercício pra cá, outro mandar um exercício pra lá. Ou até mesmo outras informações pertinentes aí a área.

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

R: O início foi difícil como em qualquer outra profissão, não sei se já posso me considerar formado, apesar de já ter passado 23 anos, pois entendo que o processo de formação e amadurecimento é constante. A formação formal, "Ensino técnico, graduação, pós", ajudam muito, porem em meu caso, o mais significativo são os cursos extracurriculares aliados a pratica constante do que é visto. A troca de experiências com os colegas da área é outro fator relevante.

P: Muito bacana. Professor, você gostaria de falar alguma coisa?

R: Eu só agradeço a participação.

P: Imagina, eu que agradeço. Obrigada. **(Fim da transcrição)**



**APÊNDICE M - Voz 14****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 14****Duração: 00:04:59**

---

**(Início)**

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Eu acho que é muito importante você estar trocando ideias com o professor porque você troca experiência, né? Às vezes você tem alguma dúvida e tem outro... determinado professor que atua numa outra área e... e aí você começa a compartilhar e aí você vê que você... a tendência mesmo é crescer trocando ideias. Isso aí é muito bom. Até mesmo a parte didática, a parte de psicológico como lidar com aluno, tudo isso a... tende a somar.

P. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: É. Na minha opinião, eu, hoje não tem nada formalizado, né? Quer dizer, tem, no meu caso tem um fórum, eh... no caso do *AutoCAD* que eu troco ideia com o pessoal a respeito de novas ferramentas tal. Mas no cotidiano é na sala dos professores, assim, sem muita formalidade, né? Às vezes coincide da gente conversar mais quando às vezes tem a reunião pedagógica, antes de ter a reunião pedagógica, aonde os professores vão antes na sala e começam a discutir, a falar sobre determinado aluno que marcou, aí começa a dar opinião que o aluno, ele... ele é rebelde, mas dá pra ser trabalhado, outros dão opinião do que... do que não... no... não dá pra trabalhar, cada um tem a pe... a sua opinião pessoal, né? E até mesmo se pondo no lugar do aluno, né? Então tem isso aí, isso ajuda bastante. Quando você quer saber um aluno que tem problema na sala, você, por exemplo, você vai dar aula pra ele a primeira vez, e aí você sabe que tem outro professor que já deu aula, então, geralmente, a gente vai lá, pergunta pra saber a opinião do professor, se você percebeu alguma coisa pra ver o quê que tá acontecendo com aquele aluno, se é o que você tá pensando mesmo. Né? É lógico, depois de você conversar você vai ter a sua... sua opinião própria, né? Você vai filtrar, né? Pra não ter o negócio do pessoal também. Existe muito isso daí, né?

P. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Eu acho que é bom. Se..., de repente, vamos imaginar que... que isso cresça e tem alguém que planeja do encontro de alguma coisa assim que vai ajudar agregar, uma coisa formalizada. Que até então eu não conheço, conheço assim o caso que eu te falando do fórum lá da internet que é uma coisa que já há muito tempo, tem o pessoal ligado só na área do *AutoCAD*, né? Mas assim, do cotidiano assim... mas eu acho que isso é... seria bom. É interessante.

P: Legal. E assim, você acabou me respondendo já a última

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Tem o fórum. Ah, tem os grupos no *Whatsapp*, mas não com essa finalidade, né? Grupo de colegas assim, de... colegas de trabalho, mas não com a finalidade de discutir isso. O fórum ajuda... pra você descobrir novas tendências no caso do *software*. Entendeu? Você tem alguma dúvida, entrou o *software*, por exemplo, *AutoCAD 2017*, então você vai, entra lá começa a discutir o quê que mudou, aí eles começam a dar ideias do quê que mudou tal. Se me ajuda como professor? Sim... o seu desenvolvimento de aula, enfim... atualiza, sim...

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

R. Na área que trabalho que é TI e Metalurgia... tenho formação em Pedagogia, Técnico em Mecânica e experiência no mercado de profissional. Na verdade a pedagogia é uma exigência da instituição que trabalho, acredito o que me formou foi experiência profissional e a vontade de ensinar.

R: Com certeza.

P: Legal. Professor é isso. Você tem alguma, eh... colocação pra fazer?

R: Não. Achei interessante, bem bacana.

P: Não? Obrigado viu professor?

R: Nada. **(Fim da transcrição)**

**APÊNDICE N - Voz 15****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 15****Duração: 00:08:43**

---

**(Início)**

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Eu acho a troca relevante. Eu acho que, pelo menos no meu dia a dia, ela acontece mais de um jeito informal do que formalizado. Ela devia ser formalizada, mas sem obrigatoriedades, ãhn... institucionais, né? Então eu acho que poderia existir um momento, como existe na escola pública, do HTPC, que já deve ter mudado esse nome, mas enfim. Que é um Horário de Práticas Pedagógicas, ãhn... entre os docentes. Então, como se fosse uma reunião, mas sem uma pauta, “hoje vamos falar de tal assunto”. Não, uma troca de experiências. Então, “como foi a sua semana”, sobre... “do quê que você trabalhou e o que você traz pra compartilhar com a gente do que você trabalhou essa semana?”. Você pode fazer uma vez por mês, uma vez a cada dois meses, mas eu acho importante isso existir. Porque a gente sabe das coisas que acontecem nos corredores, no HTPC nas escolas públicas... eu nem sei se existe mais hoje, mas uma época eu fiz projetos dentro das escolas públicas e o horário que a gente usava pra conseguir conversar com todos os professores era esse HTPC. E você vai, eles propõem uma pauta, sei lá, um tema, ah, pode ser, ah, “do quê que você tá trabalhando, que projeto você tá fazendo”, né? Não tem uma questão muito rígida. Pode ser que tenha escola que trabalha de um jeito mais rígido, mas os que eu pude participar era uma coisa bem flexível, mas era um horário combinado. Então, sei lá, toda terça três da tarde era o horário do HTPC, né? Nas escolas públicas, mas eram municipais essas que eu sei que existia isso. Eu não enxergo as instituições todas comprando essa briga, dando chance pros professores se sem... sentarem todos e se organizar. Porque eu acho que eles veem como hora de não fazer nada, né? Hora de você matar o tempo. E, na verdade, é uma hora de troca e não é que você não tá fazendo nada, você tá pensando sobre a prática, né? Você tá fazendo uma reflexão sobre a sua ação, que pra sala de aula isso é

necessário. Isso que eu acho.

P: Bacana porque você já entrou na próxima pergunta. Eu não vou ser redundante. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: Então, eu acho... eu acho que aqui, quando existem as reuniões pra ter troca, as pessoas olham essas reuniões como uma obrigação. Então a troca é quase um protocolo, né, “bom, ah, então eu tenho que ir pra falar de uma unidade X? Então eu vou falar dessa unidade mais pro tempo passar e eu cumprir aquela uma hora do que por prazer”. E quando eu faço isso com os meus pares, dentro da instituição, eu posso gastar duas horas da minha tarde, no *FaceTime*, por e-mail, numa conversa na hora do almoço, eh... que eu quero, eh... aumentar meu repertório, pode ser um repertório teórico, pode ser um repertório prático, pode ser uma ideia de um filme pra passar numa unidade específica, né? Mas o objetivo é sempre aumentar o repertório. E eu não acho que ele precisa ser formalizado, ãhn... hierarquicamente dentro da instituição, mas eu acho importante que a gente tenha tempo pra fazer isso, né? Nem que seja, bom, “então um dia do mês ninguém dá aula, suspende todas as turmas e a gente vai pensar sobre as práticas. Sobre o quê que você gosta de pensar? Sobre tal unidade? Ah, sobre vídeo, sobre...”. Não vejo isso acontecendo dentro dessa unidade, enfim, não conheço outras.

P: Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Não ocorre. Do jeito ideal, não é possível. Ou é difícil... é isso. Eu comecei a ser professora, né, trabalhar com educação por enxergar que a educação é uma ferramenta de transformação social, né? Então, mesmo sendo psicóloga, o meu primeiro emprego foi dentro de uma instituição educacional. E por enxergar essa ferramenta de transformação social, eu fui trabalhar no terceiro setor focada na educação, né? E por cada instituição que você passa você carrega com... consigo pessoas, né? Eu carrego comigo pessoas de cada instituição que eu passei, que pode ser por uma afinidade extra escola, extratrabalho, pode ser por uma afinidade dentro do trabalho, né? Então você vai formando pares, né? Você percebe que algumas pessoas te agregam, ãhn... num olhar, numa palavra, num filme que te diga, “olha, em tal atividade eu usei essa estratégia, se você quiser é bacana” e você pode pensar sobre aquela estratégia e mudar ela, né? Fazer de um jeito diferente. Mas eu acho que eu me esforço pra tá sempre trocando com esses pares, né? De não achar que o meu saber na sala de aula é finito e... e engessado e estanque, o que eu sei, eu sei pra sempre. Não, eu quero tá sempre, eh... fomentando esse novo saber pra poder tá em sala de aula ministrando qualquer conteúdo, enfim.

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição

onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Eu tenho grupos aqui, tenho grupos fora daqui que me ajudam a pensar a educação como essa ferramenta. Existem esses dois momentos, tanto presencial quanto virtual, né? Quanto um e-mail que você mande, “ai, eu tô pensando...” (...) “... em tal assunto, você tem alguma ideia?”, né? Essas, né, esses bate papos, eh... em tempo real via vídeo também acontece, né? Eu acho que isso, eh... facilita o nosso dia a dia porque estar no mesmo lugar todo mundo ao mesmo tempo é difícil, né?

P: Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

R: Aprendi ser professora, sendo professora... durante a faculdade de Psicologia fiz licenciatura e pude estagiar pela matéria “didática” em um curso de magistério assistindo aulas de Psicologia na Educação em que nem a professora nem as alunas estavam preocupadas com o lecionar e eu ao viver aquilo pensei, posso fazer isso e melhor que muitos professores que conheço.

Estar na sala de aula, me tornou professora, tanto como aluna quanto como professora, assim, pra mim, a cada experiência, cada curso e cada aula que assisto, preparo ou ministro repenso a prática do que é ser professora.

P: Professora, eh... gostaria de falar mais alguma coisa?

R: Não. Acho que ok.

P: É isso?

R: É isso.

P: Obrigada viu? **(Fim da transcrição)**

**APÊNDICE O- Voz 16****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 16****Duração: 00:06:28**

---

**(Início)**

P: Professor, obrigada pela sua participação. Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: É relevante e importante, né? Mas só que, eh... não é só enviar o material, tem que se conversar porque cada professor tem sua metodologia de fazer slide, de planejar a aula. Então, não é só passar as aulas um pro outro, mas também, eh... fazer uma reunião, mostrar como que pode ser falado. Lógico que cada um tem seu individual, mas, eh... tem que ser conversado como que é ministrado essa aula, senão fica, eh... fica aberta a aula, fica... você... fica uma aula que você fica lendo slide e isso não colabora pra que a aula seja dinâmica. (...) É importante porque eu nunca sei tudo, sempre tem algo que a gente pode agregar à nossa vida. Então assim, eu acho que é importante por quê? Eh... se, de repente, há uma necessidade de você substituir um professor e... não adianta você entrar com... com a sua matéria que não tem nada a ver com que o professor está falando, é bom dar uma sequência, né? E hoje... e isso já acontece em algumas universidades e algumas escolas, a divisão de matérias, né? Que a gente chama aqui de Unidade Curricular. Então, tem que haver uma troca pra que um saiba o que o outro está falando.

P: Legal. Professor me conta uma coisa. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: Normalmente, antes de começar cada matéria ou cada UC, que é chamado aqui em nossa instituição de Unidade Curricular, a gente senta e um passa os slides para o outro e conversa sobre o respectivo assunto da... da matéria. A gente não só divide slides também, a gente divide material no papel também, cálculos ou algo parecido, né? Então, é explicado a metodologia e a gente... não é só uma conversa, é uma discussão, “ah, eu posso dar dessa outra forma? Será que é melhor?”, “ah, pode, dá o mesmo resultado? Beleza”. Então, assim, não é, eh... a gente

também não é um robô que vai dar do mesmo jeito a... a matéria que o outro professor dá, a gente também tem o nosso... nossa parte, eh... individualizada. Então assim, eh... cada professor, ele tem seu jeito de ministrar a aula, mas dentro do contexto da matéria do outro (...) Muitos encontros ocorrem informalmente normalmente na sala dos professores. Quando a sala dos professores tá muito movimentada, a gente reserva uma sala de aula pra conversar, porque tem vez que não dá pra ficar na sala dos professores fazendo essa troca de material porque é muita gente. Principalmente horário de almoço, horário...

Acontece também através de e-mail. Só que quando acontece, a gente tem que sentar pra conversar, porque, eh... é diferente você pegar o material de outra pessoa e dá na aula, você não... não tem segurança pra dar e a gente precisa de segurança pra dar aula, né? Professor inseguro, ãhn... a aula não rola.

P: Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: A sistematização eu... eu acho que até certo ponto é bom pra seguir uma linha de raciocínio, mas é nem sempre, eh... nem sempre é importante, eh... fazer isso porque cada professor tem a sua individualidade, então, cada professor tem o seu jeito. E não adianta você tentar mudar. Lógico, tem que ter suas regras, que não pode fugir. Mas uma instituição que tem professores, que... que são, eh... CLT e outros professores que são terceirizados, essa instituição tem muita dificuldade de... de fazer com os que vem de fora consigam levar no mesmo ritmo do que estão, eh... contratados por CLT.

P: Bacana. P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Tenho. Eu tenho um grupo aqui em nossa instituição, né, que é um grupo mais específico de RH tá? Que é composto, eh... por mim, pelo Fernando e pela professora Ana que a gente sempre divide, eh... material e também a gente sempre tá falando das novas regras do RH porque, eh... em todo momento está mudando essas regras. Então a gente senta, se fala, eh... sempre, sempre. Tá? Às vezes, eh... não tem um dia específico pra isso, mas a gente se encontra e conversa. A todo momento a gente tá se conversando sobre essas novas leis que... que existem no mercado de trabalho.

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

R: O que me formou como professor desde a minha entrada na docência foi: a busca constante por informações atualizadas em livros, internet e novos cursos (Gestão de Negócios, RH e

Educação Ambiental). Para ser um professor de educação profissional tive que aprimorar o meu conhecimento em diversas áreas, pois esse tipo de docência faz com que o professor seja mais flexível, aceitando ministrar diversos tipos de matérias (competências), que muitas vezes não são do seu domínio total. Muitos professores do meu tempo de faculdade me fizeram acreditar em um futuro melhor, é isso que eu tento passar para meus alunos.

P: Bom professor, se quiser falar mais alguma coisa. Tem alguma coisa a dizer?

R: Não. Eu agradeço, né?

P: Eu que agradeço. Foi perfeito.

R: Eh... acho que você também faz eu ter uma visão melhor de como que é um TCC de mestrado, né?

P: Professor, obrigada.

R: De nada.

P: Pela sua participação. **(Fim da transcrição)**



**APÊNDICE P - Voz 17****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 17****Duração: 00:08:14**

---

**(Início)**

P: Professor, obrigada pela participação. Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Bom, ãhn... quando executada de forma correta, ela é relevante sim, seja pra somar conhecimento ou, em alguns casos, até pra você excluir práticas. Pelo menos eu confesso que, muitas vezes, eu excluo algumas práticas, ãhn... quando eu acho que, batendo um papo com um docente ou outro, aquela prática não dá um resultado muito útil. Têm práticas que a gente executa e que elas não... não dão frutos verdadeiros, né? E aí nesse tipo de caso a gente acaba excluindo ela da rotina de aulas. ãhn (...) É com relação à prática, a troca de... é realmente válido, mas, eh... e uma observação importante tá? Essa prática de... de troca, não depende necessariamente de você fazer uma troca apenas com docentes ou profissionais de educação da sua mesma área. Têm muitas coisas que são universais. Você pode aplicar alguma coisa que tem relação à humanas, diretamente a exatas e TI, dentro de cálculo e assim por diante. Da mesma forma que eu aplico várias práticas de cálculo e exatas dentro do meu curso de TI, né? Então, a gente acaba absorvendo práticas, sejam didáticas ou técnicas com outros docentes. Mas as pessoas precisam querer, se engajar. Isso ocorre em alguns grupos. Grupos de afinidade.

P. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: Bom, a nível virtual a instituição, não necessariamente por parte da instituição, pelo menos na minha área, mas a gente... entre os professores de TI nós temos algumas redes de comunicação, alguns e-mails que são compartilhados entre todos da mesma área. A outra coisa, a nível instituição que nós temos, são as práticas mesmo didáticas que a instituição oferece, né? Dentro de... de prática específica a gente tem muito pouco mesmo diretamente pela instituição. Pelo menos a minha opinião é essa, a instituição, nesse caso, eu acho até que deveria nivelar algumas práticas técnicas. A minha opinião sincera é essa. E entre docentes da área a gente

acaba conversando mesmo no dia a dia, seja no horário de um café ou então numa... num momento que você tá em pausa na sala dos professores que acaba acontecendo isso. Às vezes até dentro do elevador ((risos)) num bate papo do bom dia você acaba entrando em alguma coisa desse tipo. Hoje de manhã mesmo, por coincidência, eu tava conversando sobre uma política que tá pra ser adotada aqui, eh... com o docente durante o horário de café e ele expos a opinião dele, eu expus a minha, ãhn... a gente viu que tem alguns pontos prós, alguns pontos contra e outros neutros, mas, ãhn... são coisas que ainda precisam ser discutidas e avaliadas qual vai ser a mudança e como ela vai aplicar, vai ser aplicada dentro do nosso dia a dia.

P. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Eu acho que deveria ser um pouco mais pra que a instituição tivesse, ãhn... um parâmetro pra chamar, ãhn... jeito instituição de ser. Sabe? Eu acho que tem algumas coisas que acabam correndo até livres demais, e como corre livre acaba sendo muito passível de interpretação e eu acho que por ser uma interpretação, ela acaba destoando às vezes de umas pessoas pra outras. Eu, por exemplo, tenho algumas práticas que adoto e outras que eu repudio e dentre as que eu repudio eu sei que tem pessoas que aplicam. E eu acho que se fosse um negócio mais institucionalizado, se fosse um negócio mais... padronizado, você teria resultados mais, ãhn... mais legais em termos de nivelamento de aprendizado dos alunos. Uma coisa que, infelizmente, não tem.

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Na verdade eu tenho várias comunidades que eu participo, ãhn... tanto a nível pessoal quanto a nível educacional. Tem a comunidade da própria instituição, ãhn... dos profissionais de TI a qual eu faço parte. ãhn... mas eu confesso que nessa comunidade, assim, não é muito discutida a parte de técnicas de ensino e nada parecido. Existe muita divulgação sobre pedidos de vaga, sobre a questão de fóruns e simpósios, mas a parte assim de troca de conhecimento eu acho, realmente, que é meio falha. A nível pessoal eu participei de uma comunidade relativo ao *software* que eu dou aula, que eu leciono, né? E, na verdade, eu acabei nem contribuindo tanto, mas das informações que eu obtive da comunidade eu obtive muitas informações sobre erros comuns na prática de docência e de aprendizado. Porque você vê muita gente, ãhn... equivocada com relação ao uso do *software* e que acabam compartilhando, muitas vezes, até como verdade essas informações. ãhn... em alguns momentos eu sinto liberdade pra... pra corrigir, em outros momentos, afim de manter uma política de boa vizinhança a gente acaba se omitindo um

pouquinho. Mas confesso que principalmente pela questão do... como não proceder ajuda muito, ((risos)) mas como proceder tem ajudado pouco pra ser muito sincero (...) Duas coisas que eu considero que me agregam muito. É o fato de compartilhar informações com outros docentes. Na verdade, são três, né? Eu falei duas, mas recapitulando, são três. ãhn... a segunda coisa é o fato de que como estudante também, eu então não esqueço do posicionamento do que é ser aluno, então, eu tento sempre observar as dificuldades do aluno. E em sala de aula tem o terceiro, porém, que é a questão de não criar distanciamento entre a posição aluno e professor, pra que não haja um patamar de distância muito grande. Pra que haja compartilhamento em sala. Nesse compartilhamento em sala de aula que é uma coisa que isso eu boto em prática dia a dia, ãhn... o que a gente nota é que assim, existe várias instituições que... pelo menos na minha área, elas negligenciam demais o ensino daquilo que... que eu ensino aqui. ãhn... pra minha instituição isso é ótimo, né? Porque sempre vai ter procura. Mas eu acho que, pro aluno, sinceramente, tem sido bem prejudicial à forma com a qual o assunto tem sido... a leviandade que o assunto tem sido tratado em outros lugares.

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

A vontade de ser professor. Essa vontade me ajudou e me ajuda na busca dos melhores caminhos para se atender o aluno. Professores que passaram pela minha vida também foram diferenciais para seguir a carreira. Fonte de inspiração, acho. Claro que os tempos mudaram, mas ter professores como referência, professores que fizeram a diferença para você... acho normal para um professor, querer ser como algum que passou pela nossa vida. Os colegas também reforçam. Tem gente muito boa dando aula.

P: Bacana. Professor, muito obrigada viu?

R: De nada. **(Fim da transcrição)**

**APÊNDICE Q - Voz 18****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 18****Duração: 00:04:04**

---

**(Início)**

P: Professora, obrigada pela participação.

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Eu acho superimportante, eu acho que traz riqueza pro trabalho do professor. Porque às vezes você tem um trabalho e você... ficou legal, você quer compartilhar com isso ou às vezes um professor faz um trabalho que ficou excelente, ele... você pode usar na sua turma, às vezes adaptando, usando até mesmo o trabalho. Eu acho isso uma troca muito rica, aumenta muito o repertório do professor. Se a gente for pegar, por exemplo, pesquisar em internet nem sempre dá certo e alguém que já vivenciou em sala, isso enriquece muito o trabalho.

P: Legal. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: Ele é físico. Acredito que na sala dos professores quando todo mundo tem um tempinho, tá na hora do intervalo ou não tá em aula, a gente acaba conversando, “olha, isso deu certo”, tipo situações mesmo que aconteceram na sala e a gente acaba compartilhando o que deu certo, o que não deu, o que foi legal, o que poderia ser mudado. Acho que acontece sim nesses intervalinhos pequenos que a gente consegue se encontrar. Eu acho que a vida, em qualquer fase da vida essa troca é importante. Seja você como estudante é importante, seja você como professor, qualquer área, eu acho que essa troca é sempre rica em qualquer fase da vida. Aqui normalmente é informal, pessoalmente. As vezes por *email*, mas é raro.

P: Legal. Eh... a terceira questão é sobre a sistematização. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Eu acho que é possível, talvez com reuniões pedagógicas assim ou um horário que... uma sala em que todos os professores se encontram, porque, muitas vezes, você não encontra com o professor. Então, talvez uma reunião marcada, nem que seja uma vez por mês eu acho que isso

possibilita, tipo, pra falar um pouquinho sobre as práticas, porque às vezes não tem o tempinho, é quando a gente se encontra.

P: Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Uhum. Faço parte de um grupo informal pelo WhatsApp, eh... da pós que eu tô fazendo em docência do ensino superior. Então assim, tem o grupo do WhatsApp a gente sempre troca essas informações sobre aprendizagem, sobre o ensino em geral, até sobre as práticas de educação que a gente vê na pós. Para minha formação como professor... Enriquece o repertório, não tem como, você tá vendo a visão de outra pessoa que às vezes você fica tão presa no seu mundinho que você não enxerga a visão do que tá acontecendo fora, né? Quando vem alguém com uma ideia diferente, uma visão diferente isso... isso melhora sim, com certeza. Também entre os professores, no dia a dia. Numa necessidade. Grupos do *whatsapp*, mais pontual. Isso...

P: Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

Acredito que o que me formou docente foi ter atuado na área da educação desde o estágio da faculdade, comecei como estagiária na área de educação e fui convivendo com docentes de diversas áreas de atuação. Aprendi práticas profissionais participando e organizando cursos para formação de docentes da área. É o que também ajudou muito foi o contato com meus professores de faculdade. Essa vivência de quem tem mais experiência agregando novos aspectos, para mim foi fundamental. Precisa de mais alguma informação? Caso precise que eu fale algo mais, me avise.

P: Bacana professora. Para mim está excelente. Obrigada pela participação. Gostaria de falar mais alguma coisa?

R: Não.

P: Obrigada.

R: Nada. **(Fim da transcrição)**

**APÊNDICE R - Voz 19****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 19****Duração: 00:09:55**

---

**(Início)**

P: Bom professor, obrigada pela participação. Eh... Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Eh... eu acredito que essa troca, ela é fundamental, né? Quando a gente pensa no... em professores, muitas vezes, eles vem de uma formação diferente, trabalham com alunos diferentes. Então, quando eu sento com algum professor pra trocar experiências eu acho que ambos ganham, né? Então, eu acredito muito, né, nessa... nessa troca de experiência. Eu acredito que ela tem que acontecer de forma formal ou informal, mas eu acho isso importantíssimo.

P: Bacana. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: Hoje pensando, né, na... na minha prática, né, na... na atuação que eu tenho hoje dentro de nossa instituição, eu visualizo essa troca de informações muito de forma... de duas maneiras, né? Primeira de forma virtual através de e-mail, né, onde nós sempre temos na nossa equipe aí colegas que estão mais dispostos, né, a trocar informação, até mesmo orientar ou dar sugestões referente ao trabalho e vice e versa, né? Que, muitas vezes, a gente troca figurinha de forma... através de mensagens, através do e-mail. Essa é uma ferramenta que funciona, ela não acontece de forma sistemática, mas às vezes acontece e eu acho ela muito válida. Um outro lugar que também acontece muito é na sala dos professores. Mas como nós temos pouco tempo na sala dos professores, é sempre uma troca rápida. Então, quando você faz uma troca de informação de forma rápida, ela acaba se tornando algo supérfluo, supérfluo, né? No qual, “ah, ó, eu fiz isso na competência tal. E você?”, “ah, eu fiz assim”. Mas repara que esse “eu fiz assim” é algo superficial muitas vezes, né? É bom, porém, você não tem o tempo de discorrer realmente a sua necessidade até mesmo de se ouvir o colega, qual foi o resultado que ele teve com aquilo, né?

Então, eu vejo dois momentos, sala dos professores em momentos informais, entre troca de... de turmas e também através do e-mail que é uma ferramenta corporativa que todos os professores têm aqui dentro.

P: Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Eh... como você me disse no início da... do nosso bate papo, né, o que eu tô conversando com você é algo referente à minha opinião, né. Eu vejo da seguinte maneira hoje meu trabalho dentro de nossa instituição: Ela atualmente sistematiza sim, reuniões pedagógicas. Que, muitas vezes, se tornam reuniões burocráticas, né? Pra falar sobre normatização, sistematização. E, muitas vezes, a vivência em sala de aula, ela, muitas vezes, não é valorizada, né? Então, legal, se a gente dá um nome de reunião pedagógica, eu entendo que o assunto deve ser pedagógico. E, muitas vezes, ele não é. Então, quando você me pergunta, “a sua instituição oferece sistematicamente momentos de troca dos professores?”. Se eu falar superficialmente, sim. Agora, se você me perguntar se funciona, a minha resposta é não. Tá? Então, um momento que eu acredito que poderia ser um momento de troca, ele não é usado para isso e sim pra transmitir uma informação em relação à conduta, um novo horário, um novo manual, - o que também enriquece a nossa prática -, porém, não é justamente uma troca de experiências em relação à sala de aula, tá? Então, respondendo o foco da sua pergunta. A instituição oferece? Sim. Você acha que é proveitoso? Não.

P: Bacana. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Eu acredito que dentro da nossa atuação hoje aqui dentro, como a gente tem uma rotina, um fluxo de trabalho muito grande, eh... se torna difícil, porém, não impossível, né? Eu penso assim, vamos sistematizar de forma semestral, mas que seja um encontro realmente válido, aonde eu troque experiências, aonde eu coloque o meu ponto de vista em relação ao aluno, em relação ao que ele aprendeu. Então, eu não acredito que... que quando eu falo sistematizar, eu não tô falando de quantidade e sim de qualidade. Porque, muitas vezes, a gente tem, vai, seis encontros no ano. Desses seis encontros, quantos realmente foram pedagógicos? Um terço? Ou desse um encontro 30 minutos, né? Então, eu acredito que é possível, com muito planejamento. Hoje nós temos uma demanda muito grande que eu sei que inviabiliza isso, sei que a instituição gostaria de fazer, né? Uma coisa é o real, outra coisa é ideal. Seria ideal. Mas hoje dentro da nossa demanda... aí vai envolver uma série de assuntos que eu não quero entrar, é salário, carga horária tal, e acaba deixando de lado essa troca que eu acho que é tão rica. Mas eu acredito que se a empresa se organizar conseguimos fazer sim. Eh... hoje nós somos um grupo aí, né,

pequeno, se a gente for parar pra pensar não é um grupo grande e com horários expostos, manhã, tarde. Eu acho que se você me perguntar, “querem compartilhar”? Esse “querem” é muita gente. Então, não vou dizer por todos, mas eu acredito que 50% toparia.

P: Legal. P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Quando você fala informal, né, quando você fez essa pergunta eu tava pensando, né. Eu faço parte de uma instituição religiosa, né, que é a igreja que eu frequento. E é uma igreja que ela prepara líderes, então, nós temos reuniões com os líderes. E nessas reuniões nós temos um treinamento pra liderança, né? No qual... é claro que o enfoque lá é outro, mas o ensino tá lá, a gente tá ensinando alguma coisa. E muitas coisas que eu aprendi no curso lá nesse grupo de pessoas lá da igreja agregou muito na minha prática em relação a ouvir, a pessoa tá aprendendo ou até mesmo de entender a dificuldade ou de favorecer ou facilitar. Então, a resposta é, participo, não é constante esses cursos que acontecem, são eventuais, acontecem, normalmente, de dois em dois meses, de três em três meses, mas enriquece muito a mim quanto pessoa. Tá? E, normalmente, eh... por a gente tá sempre estudando enquanto professor, a gente sempre tá na internet, né? Então, eu participo também de pequenos fóruns, pequenos grupos aonde há uma pequena discussão, só que de forma bem banalizada e geral. Então, não vou dizer pra você que, “ah, isso acontece com... com frequência”. Acontece, mas não é frequente. Às vezes entra, coloca uma opinião, ou pega opinião de algum colega e em cima dessa opinião eu discordo ou concordo. Mas eu acredito que isso não seja tão relevante pra minha prática como o primeiro exemplo que eu dei da instituição religiosa, onde é uma formação de líderes.

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

R: Felizmente minha formação é na área Educacional, mas posso afirmar que assumi a vocação quando percebi o gosto que tinha em ensinar. Sempre trabalhei com educação, ao contrário da grande maioria a minha experiência corporativa chegou depois do ingresso na docência. Já atuei na área comercial e gestão de empresa, mas era também na área escolar.

P: Bacana professor. Professor, o senhor queria fazer alguma outra colocação?

R: Você tá gravando ainda?

P: Estou gravando.

R: Tá. Não, eu queria, eh... agradecer, né, pela oportunidade de poder participar do seu trabalho.

P: Eu que agradeço.

R: E dizer também que esse assunto é um assunto extremamente importante, né? Você



fermentar a importância dessa troca de experiência entre os docentes, essa prática. A (melhor maneira) da gente resolver e melhorar a educação é através de um trabalho desse, né? Pra gente descobrir se realmente funciona ou não. Senão a gente fica trocando figurinha e, na verdade, não enriquece nada.

P: É verdade.

R: Né? Então, eu acredito muito no seu trabalho, né? Espero que... que ele seja bem visto aí pela... pelos seus avaliadores.

P: Obrigada. **(Fim da transcrição)**

**APÊNDICE S - Voz 20****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 20****Duração: 00:06:44**

---

**(Início)**

P: Professora, obrigada pela participação.

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Eu acredito que a troca, né, ela sendo planejada ou ela sendo espontânea, ela é extremamente importante independentemente do tipo de ensino. Pode ser um ensino básico, pode ser um ensino numa faculdade, pode ser, né, outros cursos, ou como de aprendizagem que a gente tem aqui. Primeiro por que assim, por mais que você dê aula, por exemplo, você pega um contexto de uma disciplina dentro de uma escola, por mais que você dê aula numa disciplina de química, por exemplo, é importante você saber que essa disciplina, ela tá ligada a outras coisas que não necessariamente em química, né? Esse conceito do conhecimento interdisciplinar. E que você consegue “linkar” com outras coisas quando você tem outras trocas com outros professores, seja da mesma área ou seja de áreas diferentes. Pegando exemplo aqui, eu acho que isso seja extremamente importante. Primeiro partir do fato de que nós somos docentes que vem de diferentes áreas de formação, né? Então a gente tem administradores, profissionais de *marketing*, publicidade, psicologia. Então, olha a possibilidade que você tem de agregar, né, de... quando você faz esse compartilhamento e essa troca com outros professores. A gente tá numa realidade de que temos que reconhecer que o conhecimento, seja ele formal ou informal, ele é interdisciplinar, né, então essa troca, ela não é só importante, ela é básica, ela é necessária.

P: Bacana. Professora, eh... indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: Eu acho que isso poderia até ser um pouco melhor sistematizado, considerando a realidade do que a gente tem hoje dentro do grupo de professores de aprendizagem, que eu co... que eu conheço mais, né? O que eu percebo é que a maior parte das trocas, elas ficam assim nos

momentos informais, né? Nas conversas, principalmente com os grupos de afinidade que cada um tem. Eu acho que isso é muito legal, né, o espontâneo é o que renda muitas coisas. Mas eu acredito que poderia ser sistematizado, tem outras formas da gente construir isso e de fazer com que isso se torne uma prática frequente. Porque uma outra questão é que nem todo mundo entende a importância disso, né? E aí vem aquele medo de, “vou compartilhar meu material, o outro vai copiar”. Isso ainda não tá muito claro, né? As pessoas não entendem a importância desse compartilhar e compartilhar não é dar o que você fez e o outro não vai fazer nada, né? Mas é da troca. É uma coisa que a gente precisa melhorar ainda.

P: Bacana. E você já meio que me respondeu, aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la?

R: Dentro do grupo de aprendizagem eu não vejo isso sistematizado hoje, né? Eu acho que uma das primeiras coisas, uma das sugestões que a gente poderia fazer era criar momentos, criar espaços pra... mais formais que a gente pudesse fazer essa troca, né? Não só pensar em plataformas. Mas, por exemplo, a gente tinha o costume aqui das reuniões pedagógicas, né? Eu vim de outras instituições, na minha cabeça reunião pedagógica é pra gente trocar ideias, é pra gente trocar conhecimentos. O que nunca aconteceu de fato, né? Acho que aconteceram poucos momentos. Mas assim, no primeiro momento, da gente compartilhar mesmo as experiências, as ideias numa reunião, onde um possa olhar pro outro. Porque é um outro problema que acontece aqui, né? A gente às vezes tá em horário diferentes, aí o intervalo entre a hora de aula e ir embora é muito curto, você mal consegue trocar ali com o seu colega. Então eu acho que um primeiro momento seria criar essa prática de reuniões onde a gente pudesse fazer essas trocas pessoais. E aproveitar outros recursos que a gente tem também, né? Eu sei que é caro você investir na criação de um sistema pra isso, mas a gente já tem muita coisa boa de graça. Uma das tentativas que nós fizemos aqui foi criar o Google Drive, que não funcionou. Foi um negócio que deu um baita de um trabalho, né? Pra estruturar, era uma proposta onde você podia dividir uma série de conteúdos, mas não funcionou. E não funcionou porque não existe a prática e não existe, eh... esse entendimento da importância do compartilhar, né? Que deve vir primeiro de uma forma pessoal, de encontros pessoais. Quando isso for... isso acontecer na... né? Na prática, quando a gente entender a importância, aí eu acho que vai ser meio que automático você sistematizar isso.

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Eu participo de vários grupos de compartilhamento de informações. Uns dos que eu crio

aqui que funciona bem é com os meus próprios alunos, né? Então a gente usa, por exemplo, as redes sociais, Facebook, eu faço criação de grupos privados e lá eu divulgo vários conteúdos relacionados à aula, conteúdos relacionados a assuntos que possam interessar, seja na vida pessoal, seja no desenvolvimento profissional. Eh... divulgo alguns vídeos que eu mostro que, por exemplo, pra eles, aí eles levam pra casa, mostra pro pai, mostra pra mãe. Então é um dos grupos que eu uso com bastante frequência e eu procuro manter às vezes até depois que o curso termina, que é uma forma de continuar me comunicando com eles e tal. Outros grupos que eu participo também, como eu sou fotógrafa, eu participo de alguns fóruns, né? Virtuais. Então eu troco informação com vários profissionais que atuam em área de fotografia que são do meu interesse. E um projeto que eu tô tentando desenvolver agora também é um Blog. Eu gosto muito de escrever, eu faço vários textos sobre várias coisas e eu tô pensando em criar um Blog interativo aí pra colocar os meus alunos em contato, pra que eles também possam manifestar a opinião deles. E aí eu acredito que isso é muito importante, a gente aprende muito compartilhando com o outro.

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

R: Uma primeira consideração importante sobre a sua pergunta, e a meu respeito, particularmente, é que não me considero "formada" enquanto professora. Acredito que a formação não seja permanente, mas contínua e ela só ocorre, efetivamente, na prática docente, no dia a dia, dentro da sala de aula. Antes de ingressar na área de educação, fiz uma pós na área de Comunicação e lá cursei uma disciplina chamada "Didática no Ensino Superior". Embora o foco dessa disciplina tenha sido mais para a formação de professores para atuarem na graduação e na pós-graduação, tive contato com diversas teorias e práticas da área de Pedagogia. Dois anos depois, já atuando na área de Ensino, fiz mestrado, onde me aprofundei nessas teorias e nas metodologias de educação.

Também considero importante ressaltar que atuei no mercado corporativo e na indústria por cerca de dez anos, nas áreas de Comunicação, Marketing, Administração e Recursos Humanos, o que me fez compreender, na prática, e de forma geral, como funcionam alguns tipos de organizações. Como atuamos na área de educação profissional, acredito que isso me facilita e muito na hora de auxiliar os alunos em algumas demandas que eles trazem das empresas, embora em apenas poucos meses muitas coisas mudem no mercado e eu precise estar em contínua atualização para tentar trazer o que há de mais recente para a sala de aula. Me considero uma pessoa inquieta, sempre em busca de novas reflexões para assuntos tratados no Programa de Aprendizagem, que é onde eu atuo hoje, e outras questões. Então, sempre procuro

referências diferentes, seja em livros, artigos, notícias, palestras, cursos, viagens, conversando com outras pessoas, congressos etc que possam contribuir na minha formação e na minha prática docente. Se eu pudesse destacar, nisso tudo, algo de mais importante e que me "forma" constante enquanto docente e ser humano é a troca de experiência contínua com outras pessoas, sobretudo com meus alunos, com meus pares e com meus professores e ex-professores.

P: Bacana. Professora, obrigada. Você gostaria de falar mais alguma coisa professora sobre o nosso tema?

R: Não. Não.

P: Acho que estou bem satisfeita.

R: Eu acredito que seja isso.

P: Legal. Obrigada, professora.

R: Imagina. **(Fim da transcrição)**

**APÊNDICE T - Voz 21****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz21****Duração: 00:11:28**

---

**(Início)**

P: Professora, obrigada pela participação, vou começar com a... com a primeira pergunta.

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: É fundamental pro nosso trabalho. Tanto pra docentes da mesma área pra gente compartilhar conhecimentos às vezes. Por exemplo, eu sou da área de segurança do trabalho, então, às vezes alguém sabe uma norma que atualizou e eu acabei deixando passar. A gente não consegue ficar buscando conhecimento formal o tempo inteiro. E quando a gente busca, a gente vai pra um lugar segmentado. Se eu for pra uma pós, se eu for pra um mestrado, vai ser segmentado e conhecimento é muito mais global que isso. Quando eu tô dentro da sala de aula, não é só minha área, não é só minha formação. É tudo. Esses profissionais, eles vão ser inseridos no mundo e nesse mundo, eles não vão achar só segurança do trabalho. Então é extremamente pertinente trocas com as pessoas da minha área e principalmente com outras áreas. Porque tem pessoas, por exemplo, da área de pedagogia. Se eu sou professora, pedagogia, ela... ela pode me ajudar demais e não é minha formação de base. Então, às vezes metodologias ativas de aprendizagem, novas formas de dinâmica, forma de motivação dos alunos, muitas vezes eu vou encontrar com pessoas de outras áreas.

P: Maravilha. Então, você disse que, eh... essas... essas trocas são importantes, relevantes. Indique, então, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: OK. Como? Na instituição educacional que eu trabalho, elas ocorrem, principalmente, na sala dos docentes e, principalmente, de maneira informal. Quando elas são formais, onde eu trabalho, elas são sempre conduzidas por alguém que tenta unir pessoas de diversas áreas num curto espaço de tempo, a gente não consegue trocar tudo que a gente tem. Então, no informal, querendo ou não de meia em meia hora, 20 em 20 minutos todos os dias a gente consegue trocar

muito. Então, a gente consegue da nossa prática, diagnosticar, por exemplo, eu faço uma matriz de indicadores, “puxa, isso daqui pode servir pra todo mundo”, eu acabo conversando com os docentes coordenadores das áreas que eles conseguem pulverizar melhor. Eu não tenho contato com todo mundo, se eu ficar mandando no grupo de todo mundo começa a encher o saco, o pessoal começa a não ler os e-mails quando vai pro grupo todo mundo. Agora, se eu chego pra uma pessoa pessoalmente, informal, olhando no olho fazendo essa troca, explicando o que é, aí rola, todos os dias, principalmente na sala dos docentes. E por quê? Por que a gente precisa? Falta tempo, falta criatividade e quanto mais anos a gente tá trabalhando na docência, na educação, mais a gente aprende da área, mas mais a gente vai perdendo de criatividade de ensino. A gente vai começando a ficar fechado no nosso mundo e vira uma caixa que você só consegue sair se você se deixa ser ajudado pelos alunos e pelos seus colegas. Eu adoro quando chega colega mais novo que tem aquela inexperiência, ainda não tem a politicagem da instituição, ainda não sabe responder à bronca, não sabe responder a feedback negativo, mas chega com aquela energia, com aquele tesão que a gente tinha no começo e eles acabam ensinando certas coisas e trazendo um certo gás de metodologia, de aprendizagem, de ensino aprendizagem aliás, que faz os alunos participarem mais e dá gás pra gente, renova a gente. Então, hoje em dia, né? Principalmente na instituição que eu trabalho, eh... o aluno, ele precisa ser autônomo, ele precisa ser um agente de transformação, ele tem voz. Hoje com as mídias sociais, com *Facebook*, o conhecimento é em todo lugar. Então, se você entra num grupo o conhecimento tá lá, se você entra num site o conhecimento tá lá. Só que qual que é o problema? Tem tudo em todo lugar. Então, se eu entrar em grupo de *Facebook* vai ter tanta propaganda, vai ter tanto lixo que pode ser que não seja um lugar que eu vá buscar mais conhecimento. Eu confio nos meus pares, eu confio nas pessoas de onde eu tô. Então, atrás delas que eu vou, não vou em grupo de *Facebook*, que vira e mexe eu vou. Vira e mexe eu vou no *Google*, mas vem tudo de tudo, eu nem sei se aquele site realmente tá com uma informação adequada, se aquilo tá mesmo atualizado. É com os meus colegas, é com os meus pares que eu consigo essa atualização.

P: Vamos lá. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Sim, mas tem que ser cauteloso. Eh... eu sou (relata titulação) e a gente estuda lá o conceito de trabalho. E uma das coisas que mais ficam nítidas é que, se a alta gerência, se a supervisão, elas não dão liberdade de expressão, não dá. Espaços de troca, eles têm que ser livres e as pessoas têm que partir daquele princípio que conflito, se bem mediado, ele é saudável. Eu tenho que poder falar o que eu posso. Porque aqui nós temos pessoas que têm, eh... uma formação

pedagógica, que já conseguem trabalhar, eh... mais claramente com isso e tem outras pessoas que são técnicas demais. Então, eu sei do mercado, eu sei passar pros alunos, mas só com meu slide, tirou meu slide eu me perco. E aí? Esses espaços de troca precisam receber bem essa pessoa, ela pode dizer isso e não ser atacada, ela tem que ser ensinada, ela tem que ser abraçada. Isso é extremamente difícil. Só que isso se bem conduzido e se variado, então, eh... algumas ideias, reunião por áreas, e depois um de cada área. E, principalmente, docente, é um profissional que quando desafiado, ele sempre dá uma devolutiva interessante. Então, se nós somos desafiados, por exemplo, “eu quero um docente dessa área, dessa área e dessa área pra que daqui a um mês construam uma ação, em conjunto das turmas”. A ação pode ser a mais simples, ela vai ser incrível, eles vão conseguir, porque esse é o nosso trabalho, é o que a gente faz. E não precisa ter medo pra dar voz pra docente que a gente trabalha com isso, é a nossa... é a nossa profissão, a gente não vai falar, “é errado”. Então, eh... esses espaços de discussão, eles têm que ser extremamente livres e eles têm que ser bem mediados. Só que, eh... o que eu já tenho percebido é que se ele tem sempre a mesma mediação, ele segue o caminho daquela pessoa que tá à frente. Aí fecha. O caminho da aprendizagem, ele não pode ser fechado, ele não pode ser coordenado por uma pessoa. Se uma pessoa falar, “a partir de agora eu coordeno seu...”. já tá errado, vai ter sempre a cara dela, vai ter sempre o timer dela, vai ter sempre a estrutura dela. Tem... e tem que ser mais zoneado, tem que ser mais livre. Então, “ó, pro próximo mês tal e tal área primeira parte da reunião vocês vão expor os resultados de uma ação que vocês fizeram em conjunto e na segunda parte tal e tal pessoa uma apresentação de meia hora de alguma boa prática que você teve”. Acabou. Se você deixar livre vai ficar, eh... é um caos, eh... onde a gente pode se achar, eh... tem luz nesse caos, sabe? Quando você deixa muito certinho tem que tomar muito cuidado com quem tá à frente. Eh... acho muito difícil em uma instituição educacional existir uma pessoa que tenha a empatia e a confiança de absolutamente todos ao redor. Não dá. As pessoas têm empatia e confiança com seus grupos, com seus pares. Deixa esses pares, deixa esses grupos juntos e dê a eles autonomia pra depois eles trazerem um resultado numa reunião formal, mas antes disso deixar espaço pra eles trocarem de forma mais livre.

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Ok. Ahn... eu sou formadora de rodinha, eu adoro criar grupo, eu crio, sejam eles bem-sucedidos ou não, sempre há alguém, alguém vem. Eh... eu faço parte de alguns grupos formais de discussão, então, eu faço parte de um grupo de (relata a área) da USP, pessoal de engenharia



da Poli, faço reuniões semanais lá. E como funciona essas reuniões? Vai todo mundo pra uma sala e cada dia a voz é de uma pessoa, e essa pessoa apresenta o que ela quiser. É sua tese de doutorado, é sua dissertação de mestrado, é um palestrante que vem de fora. O encontro dura três horas, uma hora é pra apresentação, a pessoa apresenta em 40 minutos, mas 20 minutos é pra chegar todo mundo, montar a apresentação. Na hora seguinte é plenária. E a plenária, ela tem algumas regras, né? Então, o que acontece em Vegas fica em Vegas, falou dentro da sala ninguém sai falando, as informações lá, elas são extremamente, eh... confidenciais e toda comunicação, ela tem que ser extremamente assertiva. Então, até a forma como vai ser colocada uma crítica, ela precisa ser pontuada e ela tem que dar sempre a oportunidade de réplica, nunca as pessoas falam e eu fico quieta anotando, eu tenho que dar espaço. Por que que eu errei? Por que que eu coloquei aquilo? Qual foi o meu... o meu raciocínio pra chegar naquele resultado. E aí a última hora são trocas diversas, o pessoal deixa aberto pra pequenos grupos se juntarem. “Então agora vamos se juntar com quem a gente quiser pra montar planos, tal”. E aí depois, eles mandam uma ata por e-mail. Esse é o formal de lá. Na instituição de ensino onde eu trabalho também tem reuniões formais bimestrais, que não funciona. Então, é sempre uma pessoa à frente, é sempre de noite, então, quem tá de manhã e à tarde não participa, quando participa, só pode participar até determinado horário, sempre perde fechamento. E é sempre todo mundo assistindo ou todo mundo se reunindo em grupos pra falar depois em três minutos sobre alguma coisa. E as pessoas acabam não se conhecendo e não falando sobre suas práticas. Então, nessa instituição que eu trabalho, eu acho que o melhor que acontece são as reuniões informais, quando do nada a gente tá na sala dos docentes e vê alguém mostrando as fotos de uma ação que fez em determinado andar. Ou, “eu vou fazer uma ação com a minha sala, você não quer levar sua turma pra assistir?”, “olha, vai ter tal coisa, você não quer fazer alguma coisa com a sua turma?”. Toda vez que algum docente nessa instituição é convidada a fazer alguma coisa, ele faz e faz de um jeito extraordinário. E essas ações que ensinariam diferente, que ensinariam o atual, elas não têm espaço formal pra discussão. Então, eu acho que eu faço mais parte dos informais, aproveito mais com eles, por essa liberdade, por eu poder criar dentro de sala de aula e poder trocar com os meus pares, do que as formais onde eu preciso estar presente e tudo que eu falo é controlado. Eu posso ser julgada com determinada ideia, eu posso, eh... acaba dando preguiça você tentar e não ir, a... a sua ideia... não é o momento da sua ideia aqui, tem 50 pessoas, não é o momento pra sua ideia. Não, tem que ser ideia... momento prá ideia de todo mundo que quer falar. E quanto mais você juntar essas pessoas, mais a ideia de várias vai se tornar de um grupo só, vai ser mais fácil dispor.

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes

do magistério, o que te formou docente?

R: Tanto na escola, quanto na faculdade, meus professores me colocavam na posição de “monitora”. Eu até ganhava bolsa de estudos por auxiliar os demais alunos (do mesmo ano e anos anteriores) durante as aulas e em horários de monitoria mesmo. Fui pegando gosto, pois via que eu conseguia explicar de um jeito fácil e a sensação de ver que a pessoa entendeu era incrível. Na faculdade, assim que me formei, quatro professoras me chamaram para dar palestras e aulas por lá. Até hoje trabalho onde me formei...É amor. Do mais puro, do que mais me completa. A ponto de lutar diariamente para que o ensino no Brasil seja cada vez melhor, mais real. Educação salva gente, saca? É a chave.

P: Legal. Professora, obrigada, por mim, está perfeito.

R: Olha, 11 minutos.

P: Quer falar alguma coisa professora?

R: Não...

P: (Risos)... Obrigada.

R: Imagina. **(Fim da transcrição)**

**APÊNDICE U - Voz 22****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 22****Duração: 00:07:29**

---

**(Início)**

P: Professor, obrigada pela participação.

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Olha Isabel, acho que é... uma parte aí bem importante do... do nosso trabalho fazer esse compartilhamento. Primeiro porque a gente nunca é detentora, né, de todo conhecimento que está acontecendo aí no mercado. E essa troca que a gente pode fazer com... com os colegas acaba agregando e fazendo com que a gente tenha uma... uma bagagem, né, de conhecimento, né, como um todo bem significativa.

No início da carreira tem um peso maior. Teve sim. Até, inclusive, o meu início como... como docente foi até um pouco difícil porque eu entrei em uma... em uma escola para dar uma disciplina que já tinha uma docente que... que dava essa disciplina. E... e ela ficou bastante arredia com a minha entrada lá, então, ela não... não colaborou de forma alguma, né, com materiais, com dicas, com nada, tive que... que me virar sozinho, né? Mas isso, de certa forma, acabou me ajudando porque eu passei a fazer exatamente depois o contrário dela, porque eu vi que era difícil, né? A dificuldade que eu tive, eh... percebi que, assim, eu não tinha intenção nenhuma de tirar o emprego dela, pelo contrário, queria somar, né? Então, os que entraram depois de mim sempre puderam contar aí com todo o apoio, com toda, eh... sabe, tudo o que produzo assim em termos de conhecimento eu nunca... nunca guardo, nunca selo nada, sempre está à disposição de quem procurar.

P: Bacana. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: A troca, ela pode acontecer em qualquer lugar na verdade, né? A parte do momento que tem duas pessoas conversando já está acontecendo uma... uma troca. Eh... eu acho que mais

importante do que o lugar é a disponibilidade dela mesmo pra... para fazer esse... né, essa troca, esse compartilhamento. Porque uma vez que as pessoas estão pré-dispostas a isso, qualquer lugar, né, sala de aula, corredor, copa, lanchonete, calçada, qualquer lugar pode acontecer uma... uma troca de informação, de conhecimento e de experiência (...) também tem as redes sociais... estão aí, né? Ahn... a internet está aí para ser usada. Eh... há muitas críticas, né, com relação a isso, de ser superficial, de... mas assim, eh... na verdade são ferramentas que quem dá uso para elas somos, né? Então, a partir do momento que... que a gente, eh... se reúne, né, virtualmente com pessoas também dispostas a compartilhar, aprofundar e... então, é sucesso garantido também, eh... então, tem que tomar cuidado com esse preconceito que existe, né? De “ah, rede social é... internet é superficial”, não, de repente, pode ser tão profundo quanto, né? Ou mais até. Eh... de novo, não é o local e sim as pessoas.

P: Maravilha. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la?

R: Olha, a sistematização, ela é possível, né? Porém, ela requer também vontade da... da instituição pra... para que isso aconteça. Eh... é um grande benefício essa sistematização porque você... é uma forma de você deixar esse conhecimento disponível para todos, né, os integrantes lá da... da instituição. Então, é bastante importante isso. Eh... porém, aí precisa haver um espaço, realmente, cedido, né, pela... pela instituição, principalmente de tempo, né? Uma vez que é um... a sistematização é um processo um pouco mais formal, então, ele vai requerer, eh... um esforço, né, de alguém ou do grupo aí pra... para fazer a construção dessa sistematização. Eh... mais é um ganho muito grande aí pra... para a instituição, com certeza. Então, é possível sim.

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Uhum. É, eu acho que, pelo menos para mim, o... o compartilhamento que sempre funcionou melhor foi, eh... esse que a gente faz com os próprios colegas de... de área, né? E seja informal ou formal. Não que o informal seja melhor, mas ele, eh... acaba sendo um pouco mais fácil de acontecer. Então, eh... assim, eu participo informalmente de muitas rodas de... de conversa, né, como eu falei, eu... eu gosto muito de... de trocar ideias, de compartilhar aquilo que eu descobro. Então, eu não... não tenho essa coisa de guardar pra mim, não tenho nenhum receio de... de se eu passar esse conhecimento alguém vai tomar o meu lugar. Eu acho que é um pensamento muito pobre esse, eh... muito pelo contrário, quanto mais você compartilha, mais você passa ser vital pra... pra aquele conjunto de pessoas. Eh... no momento eu não estou participando de nenhum grupo formal de compartilhamento, mas eu já participei, eh... de alguns, da época da

faculdade quando eu fazia iniciação científica, por exemplo, então havia, né, um momento na semana onde o nosso orientador reunia, né, todos os seus orientados, tá? E, eh... a gente participava lendo textos, apresentando... né, ãhn... trabalhos e tudo mais. E era uma experiência muito enriquecedora, né? Então, eh... havendo espaço pra esse tipo de sistematização é um ganho muito grande.

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

A admiração que tive por alguns dos meus primeiros professores, desde o ensino infantil, foi crucial para me despertar o desejo de fazer a diferença na vida das pessoas dividindo o que aprendia. Ainda que num primeiro momento não cogitei à docência como profissão, o desejo de aprender e ensinar percorreu todo o meu desenvolvimento, de modo que hoje eu vejo que sempre fui um professor! Bom... é...O caminho para a profissão foi bastante natural e hoje me considero realizado! O que me forma professor desde a minha entrada na docência até os dias de hoje é o constante desejo de aprender e dividir. O resto é consequência. Acho que é isso... Precisando de mais alguma coisa é só dizer!

P: Professor, para mim eu estou satisfeita. Obrigada. Gostaria de falar alguma coisa professor?

R: Eu queria pipoca.

P: Obrigada. ((risos)) **(Fim da transcrição)**

**APÊNDICE V - Voz 23****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz23****Duração: 00:08:11**

---

**(Início)**

P: Professora, obrigada pela participação. Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Eu acho que essa troca é fundamental, né? Eu acho que hoje em dia, eh... mais do que nunca que estamos tão conectados, né? Conectados não só aos colegas, conectados ao mundo, eu acho que essa troca, esse compartilhamento, né, de conteúdos de boas práticas, ele se torna fundamental. Eu... eu não consigo mais me ver, né, (perante) a prática docente, sem tá em processo de troca com os demais colegas. É muita informação pra uma pessoa só saber de tudo, né? A gente só se torna completo quando os outros agregam. Porque assim, você pode ver, sempre um colega tem muita coisa legal pra contribuir pra sua prática. Não importa que aquele conteúdo você já tenha dado mil vezes, né, a ótica do outro colega sempre é interessante. Eu acho que sempre vale a pena você ouvir, você escutar, falar, “poxa, será que isso também dá certo na minha sala? Por que não? Vou tentar”. Né? E eu acho que isso é muito bacana, eu acho que isso é enriquecedor, né? E acho que faz assim, a gente tá tanto tempo em sala de aula, né? Com tanta prática. Hoje mesmo uma aluna perguntou, “professora, quanto tempo você tem nesta instituição de ensino”, eu falei, “ai, acho que uns dezoito anos”. Aí o pessoal riu, “não professora, eu só tenho 14, é mais do que minha idade”, eu falei, “é”. ((risos)) “Você não enjoa?”, eu falei, “não, porque todo dia é um desafio, você sempre conhece gente nova, você sempre tem uma troca muito bacana, a gente aprende muito”, né? Então isso que é... é o bichinho, que a gente... traduz, é o bichinho que morde da educação, né?

P: É verdade. Isso é. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: Então, por exemplo, aqui na... nós temos a questão da sala dos professores, né? Que é o nosso burburinho, né? Que sempre tem alguém que chega, “gente, eu fiz uma coisa muito

bacana hoje em sala de aula, eu fiz isso, aquilo”. E a gente tá ali. Então tem desde essa questão informal, que também é muitíssimo válida, né? Às vezes você tá comentando com outro colega. E eu não tenho vergonha de pedir ajuda, falo, “gente, eu nunca fiz isso. Como é que a gente pode fazer? Como é que a gente pode desenvolver esse conteúdo, quem tem uma ideia diferente? Eu preparei isso, mas achei que não tá legal. Quem é que pode me dar um SOS?”. Eu sempre tô procurando isso também, né? Essa... essa questão dá gente ver como é que a gente pode fazer melhor, né? E até mesmo a questão que eu acredito que é o trabalho em rede. A gente sempre tem que trabalhar em rede, né? A gente sempre tem que se conectar com as outras pessoas, com novas ideias, né? Então assim, dentro da sala dos professores tem essa questão mais informal, né? A... pelas redes sociais, né, *Facebook*, essas coisas. Eu participo de alguns grupos de trocas, né? Que também são super válidos, né? Mas pra mim ainda fica muito aquela questão da frieza, né? De distante, né? Mas assim, também tem muita coisa bacana na internet com gente, eh... ou seja, eh... socializando a questão de pesquisas que vem fazendo ou mesmo a questão das boas práticas, né? Então, tem essa questão... eu acompanho bem disso, a questão de alguns grupos no *Facebook*, né? Assim, de alguns colegas aí de... de longa caminhada e jornada. Mas assim, o que mais aquece o meu coração é essa questão da sala de aula, né? E assim, da... perdão, da sala de aula não, da sala dos professores, né? Que vem aquela troca, seja no cafezinho, seja no almoço também. Eu acho que às vezes o informal talvez por que as pessoas estejam mais desinibidas, né? Fiquem mais a vontade, aí acaba fluindo mais toda essa troca, né, de... de conhecimento aí das práticas pedagógicas.

P. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Eu acho... olha, eu vou ser muito sincera, eu nunca tinha pensado nessa questão da sistematização. Mas eu acho que é possível, quando a gente quer a gente consegue, né? Eu acho que dá pra gente montar aí algum formato, né, que não seja engessado e que a gente consiga fazer essa prática, né? E essa troca aí de conhecimentos eu acho que dá pra fazer sim.

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Sim. Sempre influenciam, sempre influenciam. Desde... às vezes até de uma coisa assim, “não, isso eu jamais vou levar pra minha sala de aula”. Né? Às vezes assim ou para o bem ou para o mal, digamos assim, né? Será que a gente pode dizer. Mas assim, existem algumas coisas que você... vêm alguns discursos, que você fala, “não, eu não vou levar isso pra minha... pra minha... pra minha sala de aula, não vou levar isso pra minha prática”. Né? Então, influencia?

Sim. Influenciam, né? Assim, eu acho que acaba, eh... fazendo com que eu leia mais, com que eu pesquise mais. Porque é aquela coisa, a gente fala, às vezes as pessoas colocam algumas frases, algumas coisas da internet tal, você fala, “mas será que isso realmente tem conteúdo, tem embasamento”. Eu tenho também... eu sou muito criteriosa. Eu brinco assim, né, eu tenho uma prática que começou lá no século passado. ((risos)) Mas a gente tem que ter um cuidado muito grande. A gente sabe que existem, eh... muitas teorias novas, né? Muita novidade, mas a gente tem que ter muita... muito critério, né? Pra... pra você ver realmente. Eu sou muito assim, criteriosa nesse aspecto, “será que isso realmente funciona? Será que isso dá certo ou não?”. Esse... esse cuidado. Até por que é virtual, né? Diferente assim, “mas será que a pessoa tá falando por falar? Será que a pessoa, realmente, desenvolveu isso?”. Porque eu lembro daquela história, papel aceita tudo. É que nem a história do projeto, você joga qualquer coisa no projeto, né? Mas até que ponto aquele projeto realmente aconteceu, né, teve uma sala de aula, teve uma vivência, teve uma experiência ou só a pessoa colocou lá uma coisa no papel? Né? Eu tenho essa preocupação, né? Lógico que, assim, nesses grupos virtuais sempre vem alguém com algum artigo interessante, algum vídeo interesse, né? Vem falar alguma coisa, um link de algum autor, né? Então são coisas que... que são assim, produtivas, né? Porque você vai atrás, até pra ver se procede aquela informação ou não, né? Então, assim... mas acaba sempre... sempre... eu acho que eu vejo como positivo, né? Porque se é alguma... algum grupo também que eu vejo que não... não vai fazer parte dessa construção, né, de melhorar a minha prática, eu enquanto pessoa, eu acabo até saindo. Como já aconteceu, alguns grupos que... que eu acho assim que acabou perdendo muito a essência da questão da educação, né, das boas práticas e eu acabei até me... saindo de alguns... de alguns grupos. Mas outros a gente tá sempre, né, muito atenta pra ver aí nessa troca, né? Mas são... são... eu vejo assim que... hoje em dia os que eu participo assim, eu vejo que são... são produtivos, né? E acabam sempre acrescentando algo bacana pra... pra eu levar pra sala de aula.

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

O que me formou docente foi um conjunto de ações: muito estudo, leitura, treinamento e principalmente a troca de saberes em sala de aula. É um conjunto. Nunca é algo isolado. Acho que resumindo é por aí.

P: Legal. Professora, eh... pra mim tá perfeito. Gostaria de saber se você quer acrescentar mais alguma coisa ou a gente pode terminar?

R: Podemos terminar. Acho que foi muito bom ficar aqui conversando.

P: ((risos)) Obrigada professora.



R: Imagina.

(Fim da transcrição)

**APÊNDICE W - Voz 24****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 24****Duração: 00:04:11**

---

**(Início)**

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Desde que haja uma coerência na temática e nos objetivos, acho muito produtivo e enriquecedor este compartilhamento. É uma forma de a partir de 2 ou 3 ideias, surgir uma nova ainda melhor. Na equipe que atuo, a troca de materiais é algo bem comum. Sempre compartilhamos arquivos de aulas já elaboradas para que o próximo professor possa utilizá-lo fazendo os ajustes e inserindo novidades no tema da aula. Sempre conversamos também sobre atividades que deram certo e outras que não foram tão legais, para que a equipe possa adaptar a metodologia. Isso tudo, sem deixar de lado características individuais de cada docente. Tem professor que tem mais facilidade para trabalhar com atividades diversificadas, dinâmicas, jogos, etc. Tem conteúdos que também são mais fechados para tal dinamismo. Por exemplo, quando trabalhamos com cálculos baseados em legislação trabalhista, não há muito o que variar. Em geral, o compartilhamento é fundamental, não apenas para enriquecimento do material e conteúdo, mas para a sinergia da equipe.

P. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: Estas trocas acontecem sempre que vamos desenvolver uma competência/ UC que alguém já ministrou. É comum a troca de conteúdo, uma breve reunião para compartilhar as experiências positivas ou negativas e a elaboração de novas atividades e cases.

P. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Falar em “instituições” é muito amplo. Trabalho em duas instituições de grande porte e acho que em cada região há uma necessidade. Acho que o líder de cada área deve fomentar estas práticas de acordo com as demandas que forem necessárias. Se padronizarmos para

a instituição como um todo, acredito que o contexto se perde.

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Já fiz parte de um grupo que analisava filmes para treinamentos e aulas. Após cada componente do grupo assistir determinado filme, era feito um comentário crítico e apontava as principais ideias do filme para questões temáticas. Exemplo: Alguém assistia um filme e percebia a possibilidade de trabalhar o filme todo ou parte dele numa ação de treinamento para "Liderança". Outro assistia e dava a sugestão, sob outra ótica, de utilizar o mesmo filme para um treinamento sobre "Perfil empreendedor". E assim, tínhamos uma lista de filmes com dicas para desenvolvê-lo em sala de aula, tanto em cursos profissionais quanto em empresas.

Atualmente, sigo alguns grupos de temas que me interessam pelo *LinkedIn*, acompanhando novidades e temas pertinentes. Sigo também alguns blogs, mas não tenho tempo de escrever. Utilizo apenas como meio de atualização.

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

R. Como me tornei professor? ... Eu tinha como referência meu pai e como também fui aluno, queria me espelhar como o mesmo. Servir como referência para vários alunos como alguns se espelhavam nele. Comecei como professor particular de aulas particulares de matemática a domicílio. Depois fui fazer complementação pedagógica para melhorar minha didática e focar ainda mais no ensino profissionalizante. **(Fim da Transcrição)**

**APÊNDICE X - Voz 25****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 25****Duração: 00:03:11**

---

**(Início)**

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: A importância da troca é muito relevante e se faz necessária para atualização dos materiais e compartilhamento de experiências oriundas de áreas distintas nos seus ramos profissionais. A relação é que muitos profissionais não gostam de compartilhar para não serem confrontados com os conteúdos que abordam.

P. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: A troca no cenário atual é feita nas salas dos professores, ou em encontros pedagógicos que a instituição proporciona.

P. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: A sistematização deveria ser institucional, fazendo com que a conscientização dos professores no compartilhamento das informações.

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Participo sim de fóruns de debates no *Facebook* e no *Linked in*, o *Whatsapp* é apenas uma ferramenta de solicitação, onde os mesmos são respondidos via e-mail atendendo assim apenas o interessado. Mas para isso tudo acontecer temos que ter docentes receptíveis a entregar suas propriedades intelectuais e não monopolizar os conteúdos.

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

Bem, eu já tinha ministrado cursos e treinamentos, mas acho que a formação se deu, uhmm...

primeiro na Pós-graduação lato sensu em RH na Gestão de Negócios pela Universidade São Judas Tadeu... então, tive disciplinas que trouxeram reflexões importantes sobre a educação profissional. Eram Docência para o Ensino Superior e Didática do Ensino Superior, depois percebi que as aulas presenciais estavam sendo alteradas, em seu formato, para a semi-presencial e a distância. Vi uma oportunidade nesta forma de trabalho, busquei atualização em um curso de Pós-graduação Lato Sensu em Docência e Tutoria para a Educação a Distância pela PUC- RS. Aí depois... depois... (pausa pra pensar) fiz outros cursos... feitos pela FGV e Unifei também contribuíram para a minha formação, mas muito mais com assuntos relacionados à Gestão e Negócios do que Educação, fato que também conto como um aprimoramento de assuntos para as minhas aulas. **(Fim da Transcrição)**

**APÊNDICE Y - Voz 26****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 26****Duração: 00:03:02**

---

**(Início)**

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: De suma importância, pois no caso de materiais de aula, já efetuei “ajustes” em apostila minha com base em apostila de outro instrutor. O mesmo já ocorreu com um docente novo que usou “meu” material para as aulas dele. Feedback de outros docentes quanto a turma também é de importância considerada, pois permite que aulas ou planos de aulas sejam adaptadas.

P. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: No caso daqui de nossa instituição (aulas de TI) a troca é feita na maioria das vezes por compartilhamento de documento eletrônico como apostilas ou sites com referência sobre o assunto abordado. O por que normalmente está relacionado a forma de se escrever sobre um assunto ou como dar exemplos práticos.

P. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Apoio a ideia, e o melhor modo seria criar um ambiente onde esses materiais seriam postados obedecendo um padrão indicado pela instituição que se trabalha.

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora da instituição onde atua? Quais? Como eles colaboram com sua formação enquanto docente?

R: Aqui a troca é feita normalmente por e-mail. Tenho um espaço na nuvem onde faço compartilhamento do tipo “público” com alunos, lá existem exercícios, dicas de sites, vídeos sobre as aulas ministradas e etc. Os sites gratuitos de compartilhamento como por exemplo *Meocloud.pt*, *google drive* e outros ajudam muito.

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

No meu caso, foi o puro acaso. Bem no acaso. Eu trabalhava com *Linux* e fazia turmas na empresa para ensinar a usar esse sistema. Nessa época uma colega da empresa conhecia o Marcio (que era técnico de TI do Senac Tito) que precisava de um docente super urgente, eu estava com tempo e aceitei. Acabei gostando e ficando. Três anos depois, houve vaga e fui contratado. Aprendi trabalhando, em sala, nas necessidades do aluno, no dia a dia da sala... Gostar do que faz e se envolver. Acho que é isso.

P: Obrigada, professor.

R: Por nada. **(Fim da transcrição)**

**APÊNDICE Z - Voz 27****Legenda:****P: Pesquisador****R: Respondente****Áudio: Voz 27****Duração: 00:03:23**

---

**(Início)**

P: Tendo em vista sua experiência como docente, relate-me qual relevância do compartilhamento ou troca de conhecimentos e interação entre seus pares docentes: Você percebe que isso é um empreendimento conjunto? Há engajamento?

R: Acho de extrema importância, as trocas só enriquecem o desenvolvimento do trabalho e nos permite inovar e diversificar o conteúdo apresentado, tanto quanto os materiais, as experiências também agregam muito valor e nos permite também crescer como docentes e dependendo da experiência, até pessoalmente.

P. Indique, por favor, como, onde e por que ocorrem estas práticas. Existe regularidade?

R: Se levar em conta o que acontece atualmente, elas são feitas superficialmente e de forma aleatória, ou seja, quando se encontra um colega, comenta da necessidade e aí se tem, ou não a ajuda. Elas podem ocorrer também em momentos de intervalo, quando realmente há uma necessidade e já se tentou de tudo, aí sim solicita uma ajuda. Mas, também pode ocorrer de forma espontânea e simpática, quando um colega vê sua aflição e se oferece para colaborar.

P. Aponte sua opinião sobre a sistematização desta prática nas instituições de ensino. Há motivos para incentivá-la ?

R: Já cheguei a sugerir um banco de dados, para que existisse um local de livre acesso para essas informações, mas também acho muito útil que sejam feitas como reunião de trabalho, para falar sobre os diversos conteúdos e as formas que são trabalhadas e todos compartilham e reciclam as ideias.

P. Você poderia me dizer se faz parte de algum grupo de compartilhamento, troca de informações, de experiências, de projetos ou de conhecimentos dentro ou fora do Senac? Quais? Eles colaboram com sua formação enquanto docente? Como?

R: Não faço parte de nenhum grupo específico, mas quando tenho necessidade, busco em



diversos sites, livros, colegas que já trabalharam o tema, para que haja um compartilhamento. ... Bel, o que queria complementar, que é superimportante, é a questão do crédito dos projetos, percebo que existe um certo receio em não compartilhar, em função de todos sempre ter uma história de "tomar posse" do projeto e não dar o devido crédito, isso em relação a grandes projetos, agora quando são trocas mais focadas em conteúdo, normalmente tem trocas entre os pares que são mais próximos. E também a correria, não nos permite ter um momento, que seja somente para essas trocas...ou um Banco de Dados...

P. Sendo você professor da educação profissional, formado muitas vezes em áreas diferentes do magistério, o que te formou docente?

Particpei de um projeto do governo federal do primeiro emprego. Estava sem trabalho e tive a oportunidade de lecionar. Nunca pensei em ser professora, né? Com esta ONG que eu trabalhei, eu achei legal o projeto e me envolvi e me adaptei. Depois dei aula em escolas de cursos profissionalizante. Passei pela ESPRO, fiquei lá uns 6 anos e tive muito contato com a profissão, e fui aprendendo com as pessoas. Não tenho didática de formação, nem pedagogia. Meus conhecimentos foram com as pessoas bacanas que eu encontrei, que me mostraram os trabalhos que fazia e eu fui imprimindo meu toque de publicitária, de criatividade. Sempre me envolvi com os alunos, quer dizer, eu descobri essa relação com os jovens, talvez por eu não ser mãe, não ter criança, eu acabei descobrindo essa relação com os próprios alunos, com os próprios jovens... sou próxima, humana, tenho esse lado racional, mas sei ser carinhosa, sou ativa. Acho que me descobri assim. E foi com a experiência dos outros, das pessoas que conheci. Depois veio o SENAC, mas teve uma pessoa em especial. A Ana Lucia, conheci ela na ESPRO. Ela já se aposentou. Foi uma pessoa que me ajudou muito. Passou muito do que ela sabia. Fazer planejamento, que era uma coisa que eu sempre tive dificuldades, enfim... acho que é isso. Espero ter te ajudado. Mas, de forma geral é isso.

P: Obrigada, professora. Quer acrescentar algo.

R: Eu que agradeço. **(Fim da transcrição)**

## APÊNDICE AA - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido




---

**Administração Central**  
Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa 'Educação profissional e tecnológica e formação do docente: estudo sobre comunidades de prática' e sua seleção foi por fazer parte da população de docentes de unidade [REDACTED] (convite geral e adesão voluntária).

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O(s) objetivo(s) deste estudo é(são): descrever o conceito de comunidade de prática e o processo formativo dos docentes da educação profissional, bem como, estabelecer relações entre os conceitos apresentados e a formação destes professores da educação profissional, apresentando as contribuições relacionadas à sua participação nas comunidades de prática das quais fazem parte.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

Dra. Senira Anie Ferraz Fernandez  
[digame@uol.com.br](mailto:digame@uol.com.br)  
Orientadora

Isabel Domingues  
[isabel.domingues@cpspos.sp.gov.br](mailto:isabel.domingues@cpspos.sp.gov.br)  
Pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

Sujeito da Pesquisa  
Nome e Assinatura