INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

CAMPUS JAGUARI

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ANA PAULA DA COSTA ALVES

PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO RS: PERSPECTIVAS EM FORMAÇÃO DOCENTE

Jaguari

2021

ANA PAULA DA COSTA ALVES

PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO RS: PERSPECTIVAS EM FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal Farroupilha – campus Jaguari, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher

Jaguari

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Federal Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos
Processamento Técnico.

A474p Alves, Ana Paula da Costa

Professoras não licenciadas em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do RS: perspectivas em formação docente / Ana Paula da Costa Alves - Jaguari, RS: [s.n.], 2021.

182f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Farroupilha – Jaguari.
Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Farroupilha.
Orientador: Profº. Drº Vantoir Roberto Brancher.
Inclui bibliografia e anexos.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Formação de professores. 3. Professoras não licenciadas. 4. Identidade docente. I. Título II. Série.

CDU: 377

Índice para o catálogo sistemático:

Formação de professores 371.13

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Joice Nara R. Silva – CRB -10/1826.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Autarquia criada pela Lei n° 11.892 de 29 de Dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ANA PAULA DA COSTA ALVES

PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO RS: PERSPECTIVAS EM FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 24 de maio de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher
Instituto Federal Farroupilha
Orientador

Prof. Dr. Adão Caron Cambraia
Instituto Federal Farroupilha

Profa. Dra. Valeska Fortes de Oliveira
Universidade Federal de Santa Maria

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Autarquia criada pela Lei n° 11.892 de 29 de Dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ANA PAULA DA COSTA ALVES

CURSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE PARA PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS NA PLATAFORMA *MOODLE*

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 24 de maio de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher
Instituto Federal Farroupilha
Orientador

Prof. Dr. Adão Caron Cambraia
Instituto Federal Farroupilha

Profa. Dra. Valeska Fortes de Oliveira
Universidade Federal de Santa Maria

Dedico este trabalho a minha família pelo amor e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por esse momento, por ter me dado força e me permitido perseverar diante de todas as dificuldades do processo, mas acima de tudo agradeço pela oportunidade de realizar mais um sonho.

Agradeço a minha família, pela disposição e abnegação, por permanecerem ao meu lado, suportando os dias em que não fui uma boa companhia, mas mesmo assim, me dedicando atenção, carinho e muito amor. Gratidão por estarem comigo, aos homens da minha vida: meu marido Marcelo, meus filhos Valmor Neto e Marcelo Filho.

Agradeço aos meus pais, irmãos, cunhadas, sobrinhos e sobrinha, pelo apoio e por serem entusiastas dessa e outras caminhadas.

Agradeço ao meu professor e orientador, Vantoir Brancher, pelas palavras de incentivo, pela orientação construída com grande afetividade. Obrigada, por respeitar o meu tempo e por me estimular a não parar diante das minhas limitações. Um grande educador, cujo exemplo sempre levarei comigo.

Agradeço aos professores Valeska Fortes de Oliveira e Adão Caron Cambraia pela leitura e valiosas contribuições.

Agradeço a todos os professores do ProfEPT, do *campus* Jaguari, pela paciência e pelas horas em que pudemos estar juntos e construir novos saberes, novos caminhos para a EPT.

Agradeço aos colegas do mestrado pela convivência e companheirismo. Gratidão a Jéssica, Tauane, Willian e em especial a Cilene, por me confortar com sua atenção e generosidade em todos os momentos desta caminhada.

Agradeço às colaboradoras Marta, Rita, Leila, Marilene, Neri, Sônia e Eliana por nos emprestarem suas narrativas, através das quais um mundo de significados surgiu.

Por fim, agradeço a todos(as) os(as) amigos(as) que de perto ou de longe me incentivaram, me alimentaram o ânimo e fizeram desse momento uma realidade. Obrigada!

Sempre que nos dirijamos a Deus, pedindo auxílio - e sempre solicitamos de Deus o auxílio máximo -, não nos esqueçamos, pelo menos, do mínimo de bem que todos nós podemos fazer.

(Emmanuel, psicografado por Chico Xavier, 2009)

RESUMO

A formação docente se relaciona diretamente ao desenvolvimento das condições que permeiam o trabalho do professor nos vários contextos que este se inclui. Nesse sentido, o presente estudo evidenciou a figura da professora não licenciada (bacharéis e tecnólogas) atuante em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Rio Grande do Sul (RS), partindo do seguinte questionamento: como ocorre a construção da identidade docente de professoras não licenciadas? Para tanto, a pesquisa considerou os seguintes objetivos específicos: mapear as produções científicas que discutissem a formação docente de professores não licenciados na EPT; compreender as representações da docência de professoras não licenciadas atuantes na EPT; conhecer os trajetos formativos e os saberes destas docentes; analisar as possíveis influências da formação pedagógica em sua práxis docente e implementar um curso de formação permanente em ambiente virtual com base em suas demandas formativas. Assim, com base nas discussões de Josso (2002, 2004), Nóvoa (2009), Imbernón (2009), Moura (2008), Oliveira (2000, 2004, 2006, 2009), entre outros, buscou-se conhecer os aspectos relacionados à constituição da(s) identidade(s) docente(s) na EPT. Portanto, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que procurou promover a produção de significados (TRIVIÑOS, 1987) por intermédio da realização de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados obtidos foi fundamentada na teoria de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), elencando categorias que auxiliaram a leitura analítica das narrativas produzidas. Porquanto, como forma de contribuir com o panorama da formação de professores na EPT, foi desenvolvido como produto educacional um curso de formação permanente na esfera virtual. Além disso, constatou-se que as professoras não licenciadas atribuem amplo sentido aos saberes consolidados pela experiência, que buscam o equilíbrio entre o conhecimento técnico e o conhecimento pedagógico e que, por meio da autoformação, redefinem o seu papel diante dos processos de formação docente. Por fim, o estudo tem a intenção de contribuir com o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, sendo espaço de diálogo acerca da docência na/para EPT.

Palavras-chave: Professoras não licenciadas. Educação Profissional e Tecnológica. Formação de professores. Identidade docente.

ABSTRACT

Teacher training is directly related to the development of the conditions that permeate the teacher's work in the various contexts that it includes. In this sense, the present study evidenced the figure of the teacher without pedagogical training (bachelors and technologists) working in a Federal Institute of Professional and Technological Education *(Educação Profissional e Tecnológica - EPT)* of *Rio Grande do Sul (RS)*, based on the following question: How does the construction of the teacher identity of teachers without pedagogical training occur? To this end, the research considered the following specific objectives: to map the scientific productions that discussed the teacher training of teachers without pedagogical training in the *EPT*; to understand the representations of teachers' teaching without pedagogical training working in the *EPT*; to know the formative paths and knowledge of these teachers; to analyze the possible influences of the pedagogical formation in its teaching practice and to implement a course of permanent formation in a virtual environment based on its formative demands. Thus, based on the discussions of Josso (2002, 2004), Nóvoa (2009), Imbernón (2009), Moura (2008), Oliveira (2000, 2004, 2006, 2009), among others, it was sought to know the aspects related to the constitution of the teacher identity in the *EPT*. Therefore, it is a study of a qualitative approach that sought to promote the production of meanings (TRIVIÑOS, 1987) by means of semi-structured interviews. The analysis of the data obtained was based on the theory of content analysis (BARDIN, 1977), listing categories that helped the analytical reading of the narratives produced. Because, as a way to contribute to the panorama of teacher education at *EPT*, a continuous training course in the virtual sphere was developed as an educational product. In addition, it was found that teachers without pedagogical training attribute broad meaning to knowledge consolidated by experience, who seek a balance between technical knowledge and pedagogical knowledge and who, through self-training, redefine their role in the face of teacher training processes. Finally, the study aims to contribute to the improvement of pedagogical practices, being a space for dialogue about teaching in/for *EPT*.

Palavras-chave: Teachers without pedagogical training. Professional and Technological Education. Teachers training. Teacher identity.

LISTA DE FIGURAS

INTRODUÇÃO

Figura 1 - Print do site *SciELO*.....19
Figura 2 - Print do site *SciElo*: busca de artigos no ano de 2013.....20

PRODUTO EDUCACIONAL

Figura 1 - Apresentações.....126
Figura 2 - Construindo nossas práticas educativas.....127

LISTA DE QUADROS

INTRODUÇÃO
Quadro 1 - Seleção das publicações relacionadas a EPT.....21
Quadro 2 - Publicações analisadas (2013) 22
Quadro 3 - Publicações analisadas (2014) 25
Quadro 4 - Publicações analisadas (2015) 29
Quadro 5 - Publicações analisadas (2016) 32
Quadro 6 - Publicações analisadas (2017) 36
Quadro 7 - Publicações analisadas (2018) 40
Quadro 8 - Panorama das produções relacionadas às expressões temáticas 43

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO
Quadro 9 - Perfil das colaboradoras.....60

MANUSCRITO 1
Quadro 1 - Professoras colaboradoras: nome, formação e descrição.....69

MANUSCRITO 2
Quadro 1 - Professoras colaboradoras: nome, formação e descrição.....89

MANUSCRITO 3
Quadro 1 - Professoras colaboradoras: nome, formação e descrição.....109

PRODUTO EDUCACIONAL
Quadro 1 - Professoras colaboradoras: nome, formação e descrição.....124
Quadro 2 - Questionário de avaliação.....143

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
EaD - Educação à Distância
EBPTT - Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica
EPT- Educação Profissional e Tecnológica
IFFar - Instituto Federal Farroupilha
IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFRN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IF - Instituto Federal
IFs - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido
RS - Rio Grande do Sul
SciELO - *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Científica Eletrônica Online)
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
1.1 UM MOMENTO PELO MEU TRAJETO FORMATIVO 17
1.2 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES 18

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO 45
2.1 FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA 45
2.1.1 Concepções da EPT: questões essenciais 45
2.1.2 Representações docentes na EPT 48
2.1.2.1 Identidade docente: ser e formar-se professor 50
2.1.3 Trajetos formativos da docência: uma visão a partir da EPT 51
2.1.4 Saberes docentes em construção 53
2.1.5 Práxis docente: o contexto da formação pedagógica 54
2.1.6 Espaços de autoformação docente 55
2.2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA 56
2.2.1 Tipo de pesquisa 57
2.2.2 Critérios de inclusão 57
2.2.3 Critérios de exclusão 58
2.2.4 Procedimentos de produção de dados 58
2.2.5 Processo de análise 62
2.2.6 Aspectos éticos 63

3 ANÁLISE E INTERLOCUÇÃO DOS DADOS 65
3.1 REPRESENTAÇÕES DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA 65
3.2 A PRODUÇÃO DOS SABERES DOCENTES POR PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS ATUANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA .86
3.3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 106

4 PRODUTO EDUCACIONAL: CURSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE PARA PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS NA PLATAFORMA *MOODLE* 120

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 147

REFERÊNCIAS 152

ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA (IFFAR) 163

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 165

APÊNDICE B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE 168

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA 169

APÊNDICE D - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....172

APÊNDICE E - PRODUTO EDUCACIONAL: CURSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE PARA PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS NA PLATAFORMA *MOODLE*.....174

APÊNDICE F - AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE PARA PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS 181

1 INTRODUÇÃO

A docência é um processo que considera as frequentes transformações sociais, políticas, econômicas, etc. Por isso, se reformula na constância das mudanças contrariando a visão estanque creditada por tendências tradicionais. Nessa perspectiva, Candau (1997) afirma que a formação docente decorria de cursos "aperfeiçoamento"[1]. Tais cursos eram buscados como forma de desenvolvimento profissional restringindo-se a determinados espaços (Universidades, Secretarias de Educação, entre outros ambientes).

Assim, a preocupação acerca da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) evidencia como nas outras modalidades de ensino aspectos singulares do processo ensino-aprendizagem. São eles: o modo como o conhecimento é apresentado, as concepções imbricadas no fazer docente; além do percurso de cada professor e os saberes constituídos ao longo da sua formação como educador.

Desse modo, o estudo em curso pretende promover a reflexão acerca da formação docente (representações da docência, trajetos formativos e saberes docentes) em um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia (IFs), a partir de um público em específico: professoras[2] não licenciadas (cuja formação inicial decorra de cursos de bacharelado ou cursos superiores de tecnologia). Por consequência, buscamos compreender como a identidade docente se constitui em professoras não licenciadas em um Instituto Federal do Rio Grande do Sul (RS)?

Nesse sentido, acompanhando o pensamento de Diniz-Pereira (2013), entendemos que a construção identitária das professoras enquanto objeto específico de investigação introduz novas demandas à formação de professores. Logo, como objetivo principal definimos: compreender a constituição da identidade docente de professoras não licenciadas em um Instituto Federal do RS. Desse modo, elencamos como objetivos específicos:

- mapear as produções científicas[3] que discutam a formação docente para professores não licenciados na EPT;

[1] Candau (1997) utiliza o termo "reciclagem" ao se referir a cursos de especialização, aperfeiçoamento e pós-graduação, que os professores busquem como forma de desenvolvimento profissional.
[2] Como será explicado, posteriormente, a pesquisa teve como participantes, exclusivamente, professoras.
[3] Nesta primeira etapa, ainda não havia sido contatado possíveis colaboradores, portanto, ainda não havíamos um recorte de gênero quanto à escrita.

- compreender as representações da docência das professoras não licenciados atuantes na EPT;
- conhecer os trajetos formativos e os saberes destas docentes;
- analisar as possíveis influências da formação pedagógica na práxis docente destes profissionais;
- implementar um espaço virtual de autoformação[4] para professoras não licenciadas.

Porquanto, a reflexão docente viabiliza aos professores contínuo conhecimento sobre si e sua prática pedagógica influenciando seu fazer pedagógico e a formação através do convívio com seus pares. O campo de estudos em formação docente lança um novo olhar sobre esse percurso:

> Olhar os processos formativos é uma nova forma de perceber as lacunas, instauradas na formação universitária e em outros lócus formativos, construção essa que embora significada individual e diariamente pelos sujeitos, também pode ser trabalhada e intensificada na escola e na coletividade, sendo necessário, para tanto, entender as instituições enquanto espaços coletivos de formação (BRANCHER, 2007, p. 62).

Por isso, entendemos que os IFs, enquanto, instituições de ensino, agregam segundo sua demanda de ensino (integrado, profissional e tecnológico) um universo diverso de profissionais/educadores. Nesse espaço diferenciado de atuação os professores não licenciados constroem saberes e se formam, inicialmente, pelo exercício da docência, um importante aspecto da sua identificação docente.

Trata-se de uma preocupação dos Institutos Federais oportunizar o aporte necessário e, portanto, propiciar aos professores, cuja formação inicial resida no bacharelado ou na qualificação como tecnólogo, espaços/tempos para conhecer e apropriar os saberes pedagógicos sistematizados. Nesse intento, foi produzido um curso de formação permanente na modalidade EaD (Educação a Distância), em um Instituto Federal, onde ocorreu a produção dos dados deste estudo.

---

[4] Compreendemos por autoformação os movimentos docentes no cuidado de si, ao preocupar-se com sua formação, por consequência, a reflexão acerca das próprias experiências. Além disso, entendemos por formação continuada as ações que visam responder a uma demanda pontual da realidade do professor. Desse modo, a formação permanente é um processo de acompanhamento constante das necessidades docentes, com o objetivo de aperfeiçoar e qualificar o fazer do professor ao longo de sua trajetória. Portanto, no campo conceitual da docência é imprescindível destacar, segundo García (1999) que o processo autoformativo se refere ao modo independente com o qual o professor responde as suas necessidades e interesses, enquanto o processo heteroformativo se organiza a partir de agentes externos, como por exemplo, a figura dos especialistas.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), do curso acima citado, o ambiente da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) requer além dos conhecimentos específicos comuns de determinada área, o saber pedagógico. Assim, regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/96), no título VI, “Dos profissionais da Educação”, artigo 63, inciso II: “programas de formação pedagógica para portadores de diploma de ensino superior que queiram se dedicar à educação básica”. O professor deste curso busca apreender saberes que auxiliem sua ação pedagógica somando-se aos conhecimentos técnicos de sua área de formação inicial.

Assim, o estudo da formação docente de professoras não licenciadas atuantes na EPT surgiu, em um primeiro momento, das diferentes qualificações que esses teriam: como bacharéis e tecnólogas, além das experiências adquiridas em outros setores que não a Educação. Nesse sentido, Brancher (2007, p. 61), entende os trajetos formativos “como processo *continuum* que se dá ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional”. Desse modo, cada professora representa um percurso de vida e formação que evidencia uma nova possibilidade de olhar para a docência.

Com o propósito de contribuir com a discussão em realce, lançamos um olhar sobre o curso de formação pedagógica sistematizado por um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no Rio Grande do Sul. Dessa forma, como primeira tarefa buscamos compreender por meio dos documentos oficiais (LDB, PPC e demais resoluções regulamentadoras) a concepção e mesmo a definição a ser usada para designar os docentes, cujo perfil já descrevemos (“docentes não licenciados”).

Esta pesquisa buscou contribuir com o universo EPT a partir da análise de entrevistas aplicadas com professoras não licenciadas, além de promover a implementação de um curso de formação permanente em ambiente virtual (Plataforma *Moodle*). Outrossim, também ponderamos sobre como a produção dos saberes e as trajetórias das professoras (re)significam o processo de construção da identidade docente, sobretudo, através da autoformação. Portanto, ao realçar a relevância dos estudos acerca da formação de professoras não licenciadas procuramos ampliar o *roll* de discussão acerca da docência para/na EPT.

Na sequência, apresentamos um memorial situando a autora diante do seu interesse em realizar pesquisas do campo educacional. Após, exploramos uma das primeiras ações deste trabalho: a organização do mapeamento de produções científicas que já estudaram a temática em questão.

Na seção subsequente, realizamos uma síntese teórica dos principais conceitos imbricados ao campo da docência na EPT. Ainda, delineamos os fundamentos metodológicos da investigação, apontado o tipo de pesquisa, a definição da amostra, a produção dos dados e a leitura analítica destes.

No capítulo seguinte, estruturamos em três subseções a análise dos dados, organizando a partir de categorias temáticas (BARDIN, 1977) as reflexões e principais constatações do trabalho.

No tópico posterior, exploramos as atividades desenvolvidas durante o curso de formação permanente de professoras não licenciadas, resultando na implementação do produto educacional correlato à pesquisa.

Por último, tecemos nossas principais considerações, retomando os resultados e principais ponderações construídas ao longo do percurso de investigação científica.

1.1 UM MOMENTO PELO MEU TRAJETO FORMATIVO

Em 2018, por ocasião da seleção de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal Farroupilha, *campus* Jaguari, RS, recomecei minha caminhada no campo da pesquisa. Antes, tive um lapso temporal de seis anos, diluídos entre idas e vindas pelo Brasil, maternidade etc. Enfim, voltar ao mundo acadêmico não me parecia uma realidade possível, tendo em vista ter sempre imaginado realizar o sonho dos cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) junto aos meus ou melhor às instituições, onde me formei.

Para começar, sou piauiense, formada em Pedagogia[5] pela Universidade Federal do Piauí (2011) e em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (2012). No decurso das minhas graduações estive sempre envolvida com pesquisa, fui aluna bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) por dois anos e colaborava como coautora em outros estudos, inclusive projetos de extensão.

Dentre as temáticas que me aprofundei no período da graduação, a formação docente sempre ocupou com destaque o centro dos meus interesses. Inclusive, no trabalho de conclusão, no curso de Pedagogia, refleti sobre “A mobilização dos

[5] É necessário compreender a docência, em suas singularidades, dessa forma, nosso estudo optou por dar voz às professoras não licenciadas, conhecendo seus trajetos e saberes, através de suas narrativas. Assim, entendemos a formação pedagógica como parte do processo de constituição docente e não um fator determinante/limitador desta.

saberes docentes por tutores durante fóruns em cursos ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)". Apesar da limitada percepção científica dos fenômenos da pesquisa educacional, possuía a disposição em aprender.

Ao analisar essa trajetória sinto uma imensa gratidão pela oportunidade de retomar meus estudos, e tenho a sensação de que encontrei tudo como deixei. Sinto-me acolhida nessa nova empreitada e o sonho de voltar a pesquisar se consolidou como realidade nesse mestrado. As experiências do passado (aluna de graduação) foram importantíssimas nesse processo, pois me auxiliaram sempre na busca por qualificar o meu trabalho, sobretudo, por buscar contribuir com as discussões em torno do ofício docente. Então, por que não começar pela realidade instigante das professoras não licenciadas?

1.2 MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES[6]

Este escrito se organiza tendo em vista a necessidade de materializar o primeiro objetivo desta investigação: mapear as produções científicas que discutam a formação docente para professores não licenciados na EBPTT. Assim, buscou-se compilar trabalhos vinculados à esfera EPT e que tratam da formação docente com publicação no portal *Scientific Electronic Library Online* (*SciELO*).

O estudo analisou publicações existentes no período de 2013 a 2018 no ambiente *SciELO*. Considerando o desenvolvimento dos IFs na cena educacional brasileira, acreditamos que ao destacar as produções entre 2013 e 2018 nos foi possível evidenciar maior produtividade e aprofundamento dos trabalhos acerca da docência na EPT, com vistas para o professor não licenciado.

Uma vez que, cinco anos após os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) se tornarem Institutos Federais[7] a lógica e percepção da atividade educacional e por consequência do trabalho docente se modificaram. Assim, a seleção dos artigos considerou como eixo temático: a docência no contexto da EPT.

Dessa forma, com o intuito de reunir produções significativas e relacionadas ao nosso objeto de estudo, nos fundamentamos em Garcia (2016, p. 293) ao afirmar que:

---

[6] Capítulo aceito e publicado como artigo na Revista Contexto e Educação intitulado como: "Um olhar sobre a docência do professor não licenciado na Educação Profissional e Tecnológica: uma pesquisa bibliográfica" (ALVES; BRANCHER, 2020).

[7] Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em 20 set. 2019.

“(...), o levantamento bibliográfico sem que seja feita uma contribuição, uma nova proposta, quer seja contra ou a favor do que foi levantado na revisão não pode, por si só, ser considerado uma pesquisa, (...)”. Ou seja, partimos para uma pesquisa bibliográfica com o propósito de ampliar nossa visão acerca da problemática.

A partir das congruências e divergências encontradas durante a análise, nos foi proporcionado olhar a formação do professor na EPT sob diversos prismas. O estudo acerca da formação docente na e para EPT se apresentou como uma discussão necessária e essencial ao desenvolvimento de práticas de ensino que estejam adequadas ao contexto dessa modalidade de ensino.

Durante a seleção dos artigos, foi imprescindível seguir critérios para a definição do universo a ser estudado, desse modo, nos fundamentamos na lógica abaixo:

> (...) o parâmetro temático – as obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos;
> o parâmetro lingüístico – obras nos idiomas português, inglês, espanhol, etc.;
> as principais fontes que se pretende consultar – livros, periódicos, teses, dissertações, coletâneas de textos, etc.;
> o parâmetro cronológico de publicação – para seleção das obras que comporão o universo a ser pesquisado, definindo o período a ser pesquisado (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

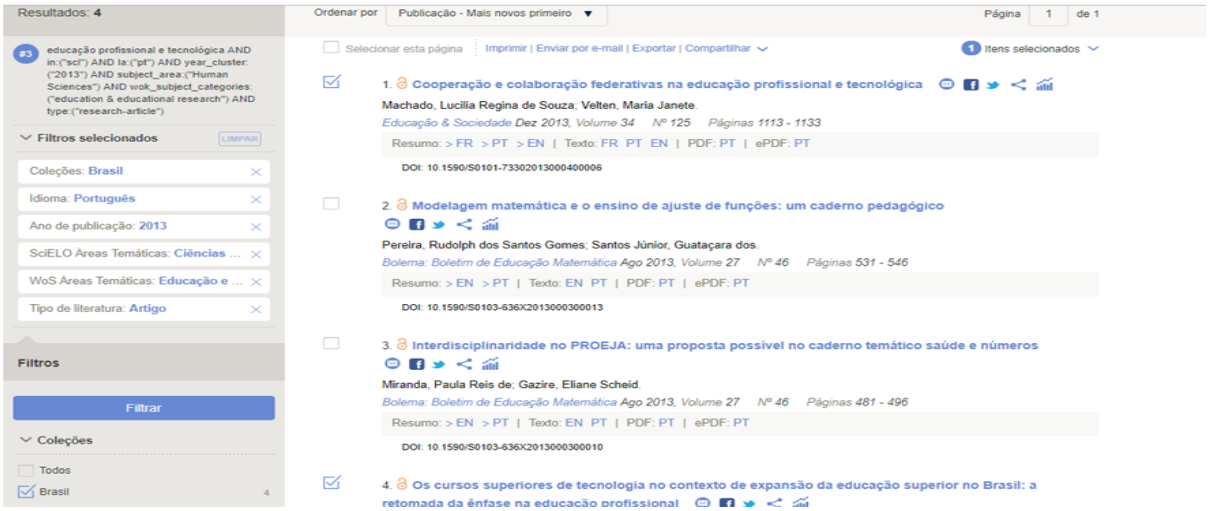
Com base na sistematização das autoras, em foco, procuramos agrupar os artigos a partir de um descritor principal e tematicamente amplo “Educação Profissional e Tecnológica”, para a partir disso inserir os filtros necessários como será detalhado na sequência:

Figura 1 - Print do site *SciELO*

Fonte: *SciELO*. Disponível em: https://www.scielo.org/. Acesso em: 01 set. 2019.

Na Figura 2, demonstramos como os buscadores do próprio ambiente, auxiliaram na seleção dos trabalhos. Na coluna esquerda, aplicamos os filtros do quanto ao idioma (português), fonte (artigos), ano de publicação (2013-2018). Também, foi possível situar os estudos por área de concentração (Educação e Pesquisas Educacionais). No ano de 2013, por exemplo, foram encontrados quatro artigos, sendo excluídos dois artigos por não contemplarem temáticas correlacionadas a EPT.

Figura 1 - Print do site SciElo: busca de artigos no ano de 2013



Fonte: *SciELO*. Disponível em: encurtador.com.br/fprO9. Acesso em: 01 set. 2019.

Nesse sentido, a busca pelos trabalhos partiu de um descritor abrangente que reuniu o máximo de conteúdo referente à Educação Profissional e Tecnológica. Logo, através das temáticas específicas que sintetizam os objetivos desta investigação, determinamos o número de publicações a serem exploradas.

Assim, organizamos os artigos selecionados em quadros que anteciparão cada análise, sinalizando se determinado estudo discutiu ou não a docência, a partir das seguintes categorias: Identidade docente, Professor na EPT, Professor Bacharel/Tecnólogo, Formação pedagógica. No quadro a seguir, apresentamos em uma linha temporal que reúne os trabalhos analisados.

Quadro 1 - Seleção das publicações relacionadas a EPT

Nº	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR (ES/AS)	SÍNTESE DO TRABALHO
1	2013	Cooperação e Colaboração Federativas na Educação Profissional e Tecnológica	Machado ; Velten	Aborda a necessidade de uma política perene de investimento que seja coerente com o ensino EPT.
2		Os Cursos superiores de Tecnologia no contexto de expansão da Educação Superior no Brasil: a retomada da ênfase na Educação Profissional	Favretto; Moretto	Remontam o quadro de surgimento da oferta de cursos superiores na EPT.
3	2014	Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de Educação e o curso de Pedagogia	Carvalho; Souza	Apontam para necessidade da formação de professores considerar a natureza do trabalho docente na EPT.
4		A cultura profissional dos grupos de pesquisa nos Institutos Federais: uma comunidade de práticas?	Fartes	Grupos de pesquisa e a produção do conhecimento científico como base para o processo de formação docente.
5	2015	A internacionalização dos Institutos Federais: um estudo sobre o acordo Brasil-Canadá	Ferrari	Adequação dos IFs devida às mudanças suscitadas pelas relações na esfera da globalização.
6		Concepção de Biossegurança de docentes do Ensino Técnico de Enfermagem em um estado do sul do Brasil	Ribeiro; Pires; Flôr	A relevância do desenvolvimento de abordagem pedagógica acerca do conceito de Biossegurança em cursos técnicos dos IFs.
7	2016	Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014	Afonso; Gonzalez	Legislações educacionais que determinam as políticas públicas do ensino, inclusive, sobre o perfil do professor EPT.
8		Evolução do perfil didático-pedagógico do professor-engenheiro	Molisani	Reflete sobre a formação docente tendo por referência, o dualismo entre a formação específica e o conhecimento pedagógico.
9		A relevância do processo de autoavaliação institucional da Universidade Tecnológica para a configuração do bom professor	Bastos; Rovaris.	A autoavaliação como processo de construção da figura do “bom professor”.
10	2017	Percurso formativo de engenheiros professores da Educação Profissional e Tecnológica	Souza	Analisa a trajetória formativa de engenheiros que se tornaram docentes na EPT.

(Continua)

(Conclusão)

Nº	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR (ES/AS)	SÍNTESE DO TRABALHO
11	2017	A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades	Giovinazzo Júnior	Discute os modelos de formação de professores no contexto brasileiro, o que reflete também sobre a EPT.
12	2018	Mediação entre a escola e o novo mundo trabalho na formação de técnicos de nível médio	Souza	Reflete acerca da reprodução de uma lógica mercadológica na formação técnica ofertada pelos IFs, ressaltando a ação docente nesse panorama.
13		O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto da Expansão da Educação Superior	Silva; Melo	Problematização da oferta em larga escala dos cursos de ensino superior pelos IFs, apontando a sobrecarga do trabalho docente e ausência de espaços de formação.

Fonte: autora.

Logo, a incursão bibliográfica mostrou-se frutífera por nos permitir lançar novos olhares sobre a identidade docente, os trajetos de formação do professor dos IFs. A seguir, passamos a analisar os artigos conforme o período de sua publicação.

Quadro 2 - Publicações analisadas (2013)

2013		**Descritores**			
Artigos	**Autores**	**Identidade docente**	**Professor Bacharel/ Tecnólogo**	**Docência na EPT**	**Formação pedagógica**
Cooperação e Colaboração Federativas na Educação Profissional e Tecnológica	Machado; Velten	—	—	X	—
Os Cursos superiores de Tecnologia no contexto de expansão da Educação Superior no Brasil: a retomada da ênfase na Educação Profissional	Favretto; Moretto	—	—	X	—

Fonte: autora.

Ressaltamos, no ano de 2013, Machado e Velten, com o artigo “Cooperação e Colaboração Federativas na Educação Profissional e Tecnológica”, resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental. Teve por objetivo apresentar como os entes federados cumprem a previsão legal ao integralizar esforços para a expansão da Educação Profissional e Tecnológica.

As autoras organizam em uma linha do tempo os principais acontecimentos relacionados aos feitos colaborativos em um regime de cooperação institucional.

Discutem, inicialmente, sobre o estigma que carrega a EPT, ao ser abordada como uma forma marginal de acesso à Educação:

> //[8]Concebida como oferta paralela à educação geral, a educação profissional e tecnológica acabou ficando à mercê de uma atenção aligeirada, que compromete sua estruturação, desenvolvimento e qualidade nas redes de ensino e, consequentemente, o cumprimento de direitos sociais (MACHADO; VELTEN, 2013, p. 1115).

Nesse sentido, a dissociação do ensino técnico e o ensino médio acentuou os desequilíbrios que sofre a EPT em relação às demais modalidades de ensino. Uma vez que suas políticas de fomento estão corroboradas como políticas de governo, ou seja, possuem caráter temporal.

O trabalho, em discussão, entende que o financiamento da EPT sofre com a ausência de uma legislação específica do Estado. Dessa forma, considerando as peculiaridades desse modo de ensino, a destacar: a formação de seus professores, a estrutura física dos prédios que recebem esse público, os alunos etc.

Porquanto, Machado e Velten (2013, p. 1119) compreendem que cooperação federativa: //“se define pela institucionalização de atribuições e de regras e procedimentos de relações intergovernamentais, que requerem ações de coordenação”. Assim, as autoras apresentam como meios institucionais de colaboração federativa com a Educação Profissional e Tecnológica, os seguintes programas:

- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA);
- Programa Brasil Profissionalizado;
- Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil e Rede e-Tec Brasil);
- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC);
- Programa Nacional Mulheres Mil.

A problemática do financiamento das atividades de ensino na modalidade EPT revela a instabilidade do sistema colaborativo entre os entes federados. Como demonstra o trabalho em destaque, o Distrito Federal, os estados e municípios são dependentes dos repasses advindos da União, evidenciando que não há uma política de financiamento estável.

[8] O demarcador // indica que a citação é oriunda dos artigos analisados.

O trabalho analisado, apesar de não convergir diretamente com nossa questão de estudo, aponta para a descaracterização da Educação Profissional e Tecnológica. Logo, o ensino EPT sob o risco de ter prejudicado seu alcance e ações, influencia, por exemplo, o perfil do professor (formação) atuante nessa modalidade.

Ainda, no recorte temporal de 2013, analisamos “Os Cursos superiores de Tecnologia no contexto de expansão da Educação Superior no Brasil: a retomada da ênfase na Educação Profissional”, de Favretto e Moretto. O estudo questiona o aumento dos cursos superiores de Tecnologia e a sua relação com o desenvolvimento do conhecimento relacionado às áreas profissionais. Fundamenta-se no estudo de documentos que regulam a estrutura da educação superior em geral e da educação tecnológica.

A relação da sociedade com o mercado, historicamente, preponderou com o domínio deste sobre aquele, sendo o modelo de formação um reflexo dos anseios do mercado de trabalho (ANTUNES, 2009). Desse modo, perpetuando-se como a lógica que influenciava todos os níveis da EPT, inclusive, os cursos superiores com enfoque nos campos profissionais.

Por isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 12) expõem que: “tal perspectiva supõe uma aceitação do mercado como instrumento regulador da sociabilidade, em vez de afirmar a centralidade no ser humano e em suas relações com a natureza (...)”. Assim, os cursos superiores de tecnologia adquiriram visibilidade através da LDB/1996, ao atender demandas do mercado de trabalho, adaptando-se à nova realidade mundial, em referência aos investimentos oriundos de organismos de internacionais.

Desse modo, as inovações tecnológicas, mudanças políticas e econômicas produziram uma nova ótica no mundo do trabalho e que passaram a exigir melhor preparo, então, repercutindo sobre a EPT:

> Não se trata de preparar o cidadão para servir aos exclusivos interesses do mercado, como foi a tônica ao longo da história da educação profissional, mas de qualificá-lo e elevar o seu grau de escolarização, capitais imprescindíveis à efetiva participação na consolidação democrática do país (PACHECO *et al*., 2009).

Ou seja, não se trata exclusivamente, dos conhecimentos formais, mas incutir no indivíduo o que o mercado de trabalho exige: formação permanente e não apenas para o trabalho, mas uma formação global. Outrossim, um relevante aspecto referido

pelas autoras trata-se das demandas educacionais por maior qualificação da força de trabalho em determinadas regiões brasileiras.

Com base em dados estatísticos coletados na base do Ministério da Educação e Cultura (MEC) houve maior representatividade da oferta de cursos superiores de viés tecnológico nas regiões, onde se desenvolvem as formas de produção intensas no Brasil: Sul e Sudeste. Favretto e Moretto (2013) compreendem que as tecnologias, as transformações no contexto social, econômico e, sobretudo, a criação de novos produtos e mercados produziram um quadro de exigências de maior qualificação do indivíduo.

É nessa visão que os cursos superiores de tecnologia podem se constituir como importante meio de formação. Por fim, o estudo se mostrou frutífero por discutir as tendências que delineiam os cursos superiores desenvolvidos no âmbito tecnológico, restando contemplar a seguinte indagação: os alunos dos cursos superiores tecnológicos ao retornarem aos IFs como docentes, quem são e sua visão da docência?

Quadro 3 - Publicações analisadas (2014)

2014		Descritores			
Artigos	Autores	Identidade docente	Professor Bacharel/ Tecnólogo	Docência na EPT	Formação pedagógica
Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de Educação e o curso de Pedagogia	Carvalho; Souza	—	—	x	x
A cultura profissional dos grupos de pesquisa nos Institutos Federais: uma comunidade de práticas?	Fartes	x	—	x	—

Fonte: autora.

Em continuidade, analisamos os artigos de 2014, destacando o estudo “Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de Educação e o curso de Pedagogia”, cujos autores introduzem a discussão com as seguintes indagações:

> //(...) há especificidades na formação do docente da EPT? Como e onde os professores da EPT adquirem os saberes da docência? Quais são os saberes mobilizados pelos docentes em sua prática profissional? Que modelo(s) de formação responderia(m) adequadamente a essas questões? A cultura

> profissional dos grupos de pesquisa nos Institutos Federais: uma comunidade de práticas? (CARVALHO; SOUZA, 2014, p. 884).

Porquanto, partilhando desse olhar passamos a refletir a docência no espaço da EPT como:

> Uma dimensão que me parece importante é não repetir a capacitação para a docência por disciplina, como já se fez no passado, reproduzindo a lógica da fragmentação, mas pensar em um campo do conhecimento profissional, até por que o recorte disciplinar já não se justifica em face da dinamicidade e do caráter interdisciplinar das mudanças científicas e tecnológicas (KUENZER, 2008, p. 37).

Os autores, em destaque, discutem sobre a formação do docente não licenciado e àquele oriundo de curso de Licenciatura ou do curso de Pedagogia. Afirmam que a obrigatoriedade da formação técnico-pedagógica nos cursos de licenciatura é apenas uma recomendação na EPT. Tendo, por consequência, o entendimento de que os saberes profissionais e tecnológicos são fundamentais, ao mesmo tempo, que dispensáveis os saberes da docência.

Dessa forma, Carvalho e Souza (2014) enfatizam a docência na EPT como sendo consequência de uma formação pedagógica pautada pelo improviso em sua maioria, o que (de)forma o modelo de ensino e aprendizagem nos IFs. A formação do professor deve sedimentar suas habilidades docentes, tendo em vista:

> (...), a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1999, p.18).

No entanto, em se tratando de EPT, é observado um público diverso de indivíduos que atuam na docência: bacharéis, tecnólogos, além dos licenciados, o que diversifica as ações e o saber docente. Os autores, ainda, apresentam em seu estudo o número de 190 professores que não receberam formação pedagógica antes de atuarem como docentes, tendo a maioria (134 professores) considerado um problema, a ausência dos conhecimentos relativos ao saber pedagógico. Sobre isso, afirmam que:

> //(...), alguns professores de EPT buscam, espontaneamente, suprir suas lacunas de formação e de conhecimento no campo dos estudos pedagógicos nas faculdades de educação, nos cursos de licenciatura em Pedagogia, mas

> acabam frustrados em suas expectativas é rotina no Brasil (CARVALHO; SOUZA, 2014, p. 902).

A EPT, a exemplo das demais modalidades de ensino necessita que seus professores tenham formação docente, seja por meio da formação pedagógica inicial ou através de cursos complementares. Assim, correspondendo não apenas a uma demanda institucional por qualificação, mas respondendo a uma relevante questão que diz respeito ao ensino e, também, identidade deste professor.

Por consequência, o estudo de Carvalho e Souza (2014) referenda algumas problemáticas que nosso trabalho pretende aprofundar. Logo, sua opção por verificar e analisar a composição curricular e sua relação com a prática docente, ainda se mostra como uma estratégia limitada. Uma vez que, os sujeitos não são os mesmos, pois suas vivências e características identitárias são diversas e se modificam ao longo da vida. Por isso, se faz imprescindível conhecer formas de promover mudanças segundo a realidade de cada professor em seu espaço de atuação.

Ainda, no período de 2014, constatamos o trabalho “A cultura profissional dos grupos de pesquisa nos Institutos Federais: uma comunidade de práticas?”, da autora Fartes. O trabalho buscou compreender o modo como ocorrem os grupos de pesquisa em um importante IF, na região Nordeste, desse modo, configurando-se como um estudo de caso que reuniu análise documental; entrevistas semiestruturadas e cadernos de campo.

O modo como se articulam os conhecimentos e saberes profissionais imprimi diferentes formas de representação docente na esfera pedagógica e institucional dos IFs. Por consequência, as transformações, pela qual a EPT passou ao longo de sua história revelam uma instituição e docentes preocupados em formar o cidadão e trabalhador, ao mesmo tempo, em que é, incisivamente, pressionado pela lógica do mercado.

Outra questão realçada pela autora diz respeito à identidade docente. Nessa vertente, destaca Hall (2006), que o eu não é estanque, portanto, é resultado da soma de suas várias identidades constituídas na vivência do seu próprio tempo. O estudo evidencia a preocupação com o desenvolvimento de uma visão profissional alcançada pela reunião das múltiplas subjetividades que se reúnem em grupos de pesquisa.

No intuito de situar a discussão, a autora cita o art. 6º da Lei nº 11.892/2008, destacando que os IFs deverão promover a capacitação técnica e atualização aos docentes. Em complementariedade, a recomendação legal sugere a realização e o

estímulo à pesquisa, às atividades culturais, ao empreendedorismo, à criação e disseminação de tecnologias sociais.

Dessa forma, a condução de um olhar acerca dos grupos de pesquisa se fundamentou no fato de serem o *locus* da vivência formativa:

> Percebe-se uma nova sensibilidade nos pesquisadores em relação à educação enquanto processo social e cultural, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas cujo sentido se cria nas relações que permeiam suas práticas, seja em nível de sistemas, seja em nível das escolas, salas-de aula, dos alunos, professores, pais, etc. (GATTI, 2006, p. 33).

A pesquisa por intermédio do trabalho colaborativo oportuniza desvelar identidades, reunir saberes que não se limitam aos professores, coordenadores, mas se estende às realidades estudadas, bem como aos alunos que experienciam o conhecimento na prática. Na visão de Oliveira (2009, p. 108): "(...), o grupo é espaço de resistência, onde o cultivo do trabalho e da reflexão compartilhada contraria a lógica individualista e competitiva, tão presente em nossas instituições acadêmicas". O grupo de pesquisa emerge como a oportunidade de dividir e (re)criar perspectivas das experiências de formação de seus participantes.

No entanto, Fartes (2014) alerta que a pesquisa, ainda, é considerada pelos educadores como uma exigência meramente burocrática e que não incorpora o "fazer" docente da forma natural e intrínseca que deveria. Assim, identificou dois movimentos que coexistem no panorama da pesquisa no meio EPT:

> //(...) o primeiro, de força centrífuga, impele a maior parte dos docentes à dispersão do trabalho de pesquisa, seja em virtude das dificuldades impostas pelas exigências burocráticas das agências de fomento, seja pela redefinição das identidades institucionais e pedagógicas das instituições após a LDB de 1996 em seus desdobramentos, (...). O outro movimento, de força centrípeta, impele os reduzidos grupos de pesquisa com produção acadêmica significativa para dentro de si mesmos, forçando-os a sobreviver com esforços individualizados para obtenção de recursos financeiros para suas iniciativas, (...) (FARTES, 2014, p. 871).

Nesse sentido, é verificável que a pesquisa assumiu junto aos IFs a esteira da inovação, contudo, existe a necessidade de se habilitar um sentido a essa proposta, para que ir a campo, investigar problemáticas não sejam atitudes conveniadas a uma compensação auxiliar e pecuniária. Do mesmo modo, a pesquisa não pode estar atrelada ao entendimento de se cumprir requisitos de um cargo/função na EPT.

Portanto, o presente estudo contribuiu de forma significativa ao empreender uma análise do papel docente, afirmando a importância das diferentes identidades que se mobilizam na atividade de pesquisa. Dessa forma, apontando para a vivência do trabalho investigativo como algo construído de forma plural, na diversidade de saberes e fazeres, estando os sujeitos envolvidos com promover soluções às problemáticas levantadas.

Quadro 4 - Publicações analisadas (2015)

2015		Descritores			
Artigos	Autores	Identidade docente	Professor Bacharel/ Tecnólogo	Docência na EPT	Formação pedagógica
A internacionalização dos Institutos Federais: um estudo sobre o acordo Brasil-Canadá	Ferrari	—	—	x	—
Concepção de Biossegurança de docentes do Ensino Técnico de Enfermagem em um estado do sul do Brasil	Ribeiro; Pires; Flôr	—	x	x	—

Fonte: autora.

No percurso temporal, ano de 2015, analisamos o artigo “A internacionalização dos Institutos Federais: um estudo sobre o acordo Brasil-Canadá”, no qual a autora Ferrari apresenta uma investigação exploratória (análise documental) sobre como as políticas educacionais são influenciadas pela racionalidade globalizante do mercado.

O estudo em foco, trata do convênio realizado entre Brasil e Canadá para que sejam formados tecnólogos através do Programa Ciência Sem Fronteiras. Inicialmente, a autora resgata alguns fatos históricos relevante da EPT nos IFs, avalia e evidencia políticas educacionais que figuram como uma ação internacionalizada e por último, explica a natureza do acordo supracitado.

A Lei nº 11.892, Art. 7º, inciso VI, é mencionada pela autora como dispositivo que atribuiu aos cursos, concentrados na área das tecnologias, nível superior (BRASIL 2008). Sobre esse cenário, insere a discussão acerca da missão dos IFs em verticalizarem o ensino, promovendo a formação do aluno desde o ensino médio técnico à pós-graduação.

O trabalho, em questão, pondera a respeito da cooperatividade entre instituições de ensino e países, alertando a necessidade preservação da identidade das realidades educacionais de cada país. No caso do Canadá, a educação é gerenciada pelos governos de cada província (o equivalente aos estados brasileiros),

assim, cada território dessa nação possui um sistema de ensino, ao contrário do que ocorre no Brasil.

Segundo Ferrari (2015, p. 1011) o acordo: "//(...), baseia-se nas importantes relações comerciais e políticas do Canadá com o Brasil e busca ampliar esforços para aumentar a pesquisa colaborativa e atividades de desenvolvimento, (...)". Nesse propósito, ao considerar as diferenças culturais/ educacionais de cada país pretende-se, inicialmente, um intercâmbio de ideias. Este promoverá junto aos IFs, por exemplo, a oportunidade de inovar e formar tecnólogos com vasta experiência, a começar pela vivência de uma formação inicial em um outro país.

A internacionalização oportuniza conhecer experiências exitosas de outros cenários educacionais, concomitantemente, possibilita reconhecer e resguardar as peculiaridades da nossa cena educacional. Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 19) entende que a identidade profissional se constrói: "(...), da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas". Desse modo, determinados hábitos/contextos (um país de proporções continentais como o Brasil, cuja justiça social ainda é parcial) do processo ensino-aprendizagem quando expostos a um processo de experimentação (internacionalização) necessitam serem considerados.

Por fim, os termos do acordo discutido pela autora, influenciam positivamente os IFs e permitem repensar a formação do seu docente, que será o condutor, em conjunto com alunado e demais setores na busca por inovar e responder às demandas da sociedade. A pesquisa, em realce, buscou estruturar um panorama acerca das contribuições de um acordo internacional, refletindo sobre a identidade do educador e dos profissionais que se formarão a partir dessa experiência de colaboração internacional.

Ainda, no recorte temporal de 2015, salientamos o trabalho "Concepção de biossegurança de docentes do Ensino Técnico de Enfermagem em um estado do sul do brasil", das autoras Ribeiro, Pires e Flôr. Estas associam a construção do conceito de biossegurança na formação profissional de seu aluno, através das ações/visão docente durante o ensino.

O artigo é consequência de uma pesquisa exploratória descritiva de abordagem qualitativa. Tendo por objetivo identificar as concepções de biossegurança de docentes do ensino técnico de enfermagem que atuam em instituições vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

As autoras apontam a biossegurança como fundamento essencial às formulações laboratoriais e como norma de segurança do trabalho. Desse modo, indicam este conceito como essencial no cuidado da conduta profissional sobre o meio ambiente e saúde humana.

Porquanto, a pesquisa ocorreu mediante realização de entrevistas com docentes do curso, em foco, e objetivou relacionar o risco que o trabalhador da área de saúde se expõe ao conviver em situações de risco infeccioso. Para esses professores ensinar enfermagem é envolver, permanentemente, teoria e prática (RIBEIRO; PIRES; FLÔR, 2015). Logo, discutir biossegurança para além das normas curriculares é procurar promover no aluno a percepção da sua própria realidade, seja como estagiário ou como futuro profissional.

Assim, constatam que os docentes mobilizam sua ação para a formação integral do aluno, ultrapassando uma visão meramente técnica:

> (...), a análise de concepções e práticas na formação docente não pode ocorrer sem considerar o contexto social e histórico em que essas concepções e práticas foram produzidas, bem como as condições efetivas em que os professores desenvolvem seu trabalho (GATTI *et al.*, 2019, p. 180).

Ou seja, o(a) docente encarrega-se de transpor o conhecimento formal acerca do conceito de biossegurança. Tendo por estratégia a proposta da discussão dos valores que baseiam as decisões do técnico de enfermagem nas suas diferentes situações de atuação.

As narrativas demonstraram que ensinar é amparar-se nos conhecimentos de sua formação inicial, e principalmente, nas suas experiências profissionais. Uma vez que, as percepções culturais e sociais do espaço em que se atua interferem na prática das condutas biosseguras. Nesse contexto, o ensino profissionalizante, é responsável por formar indivíduos conscientes do agir com segurança na assistência à saúde de outrem.

A pesquisa evidenciou que a visão pedagógica dos professores compreendia não apenas a exposição do conceito de biossegurança. Mas buscava identificar através da vivência dos alunos exemplos deste, dessa forma, reconstruindo o conceito.

Além disso, é possível, que os professores entrevistados (enfermeiros, portanto, bacharéis) não tenham participado de um curso de formação pedagógica (o

estudo não esclarece quanto a esse aspecto). Contudo, há vários indícios que demonstram como o professor mobiliza seu saber e fazer docente, a citar: a conversa sobre a realidade dos alunos, a busca por ir além das normas técnicas, experienciar de forma prática os conceitos discutidos, entre outros.

Quadro 5 - Publicações analisadas (2016)

2016		Descritores			
Artigos	Autores	Identidade docente	Professor Bacharel/ Tecnólogo	Docência na EPT	Formação pedagógica
Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014	Afonso; Gonzalez	—	—	x	—
Evolução do perfil didático-pedagógico do professor-engenheiro	Molisani	—	x	x	—
A relevância do processo de autoavaliação institucional da Universidade Tecnológica para a configuração do bom professor	Bastos; Rovaris	—	x	x	—

Fonte: autora.

No ano de 2016, ressaltamos o artigo “Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE”, dos autores Afonso e Gonzalez. Trata-se de uma análise documental sobre as várias concepções relacionadas a história da EPT no Brasil. O estudo se baseia em legislações e documentos que estruturaram o panorama recente das políticas públicas, no setor da Educação.

Segundo Afonso e Gonzalez (2016, p. 721), a LDB, inicialmente, previa a Educação Profissional de forma limitada: “(...), tratava da EPT nos parágrafos 2º e 4º do artigo 36, quando definia as diretrizes do Ensino Médio e previa a possibilidade de “preparação para o trabalho”. Assim, a EPT foi ao longo do tempo, uma modalidade de ensino que buscou superar a pressão do mercado, indo além da mera formação de mão de obra, para buscar a formação integral do indivíduo.

A inserção da EPT de nível médio, no Capítulo II, do Título V da LDB através da publicação da Lei n. 11.741/2008 possibilitou a todos os cidadãos o acesso a essa modalidade educacional, que passou a incorporar a Educação Básica. A partir disso, a identidade da Educação Profissional e Tecnológica se fortaleceu pela ampliação dos

Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que passaram a Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Dentre as iniciativas no âmbito das discussões em torno da EPT, os autores conduzem uma análise a respeito do espaço dedicado ao ensino profissional nas metas estabelecidas pelo PNE – Plano Nacional de Educação (2014-2024). Dessa forma, ao tempo que apontam para um número reduzido de metas relacionadas a EPT, destacam o desafio que a meta 11 propõe, quando sugere a triplicação das matrículas, assegurando a qualidade do ensino.

Em virtude das propostas realçadas pelas políticas públicas em EPT, o ensino busca superar o mero discurso:

> Ou seja, o mundo do trabalho demanda por indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração do conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação. Entretanto, é necessário que esses profissionais ultrapassem esses limites e, ao alcançarem uma verdadeira autonomia, possam atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras (MOURA, 2008, p. 28).

Assim, o aluno e o professor dos IFs estão implicados em uma realidade que almeja a transformação social. Com o propósito de fortalecer os direitos imbricados pelo acesso a EPT, os autores exploram o Documento Final da CONAE - Conferência Nacional de Educação (2010) e respectivamente em suas determinações até 2014, que contemplou o trabalho e educação no eixo VI “Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”.

A união dessas temáticas promoveu o diálogo entre as questões associadas à justiça social, portanto, que derivam da necessidade do trabalho mediante a formação pela educação. Por fim, o estudo mostrou-se relevante ao resgatar, historicamente, caracteres da EPT que são responsáveis por atribuir identidade e vigor aos atores desse recorte educacional.

Em continuidade aos trabalhos correlatos ao período de 2017, foi extraído da plataforma de pesquisa o artigo “Evolução do perfil didático-pedagógico do professor-engenheiro, de autoria Molisani. O estudo foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica, tendo por propósito analisar o processo de formação do engenheiro.

Nesse sentido, o autor realça a problemática em torno da capacitação pedagógica do docente, cuja formação inicial não o orienta para a possibilidade da

docência. Desse modo, a ação pedagógica decorre da assimilação de modelos que o professor assume segundo a sua experiência como aluno.

Moura (2008, p. 31) entende como necessário dividir em dois eixos a questão da formação pedagógica para professores que bacharéis, tecnólogos entre outros:

> O primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, oferecidos pelas instituições de educação superior nacionais e estrangeiras. O outro eixo refere-se à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT.

O perfil do professor engenheiro, discutido pelo autor, em destaque, promove um olhar sobre a docência no ensino superior, evidenciando que este docente deve ir além dos conhecimentos específicos. O desafio para o professor é fazer-se compreender, ser exitoso no processo de transposição didática (linguagem, práticas de sala de aula que se alinham ao perfil docente).

O autor aborda a uniformização do trabalho docente ao se referir à prática de ensino como limitada por práticas tradicionais: tendo por método aulas expositivas, exercícios laboratoriais e a avaliação do processo ensino aprendizagem resumida a um teste único. Logo, as atividades de ensinar ou a exclusiva atuação como engenheiro acabam por se excluir, uma vez que o professor engenheiro passar atuar apenas sobre atividades de ensino, distanciando-se do seu conhecimento prático.

Conforme Isaia e Bolzan (2009, p. 135), a docência é: “(...), uma conquista social, compartilhada, pois implica em trocas e representações. O processo de aprender a ser professor se dá no exercício continuado da docência”. Assim, o professor engenheiro e outros, de formação inicial similar se introduzem no processo ensino-aprendizagem também como aprendizes, condição que o educador deve vivenciar permanentemente.

O trabalho, em evidência, aponta que os docentes advindos de carreiras, cujo currículo não compreenda o saber pedagógico, necessitam serem incentivados a buscarem cursos de formação docente quando atuantes em instituições de ensino. Por isso, se ressalta que a figura do professor bacharel/tecnólogo, além da busca por assimilar os conhecimentos pedagógicos; quando na EPT, também necessita se familiarizar com seus fundamentos.

Na sequência, analisamos o trabalho “A relevância do processo de autoavaliação institucional da Universidade Tecnológica para a configuração do bom professor”, de autoria de Bastos e Rovaris (2016). O artigo apresenta os resultados da autoavaliação institucional de uma Universidade Tecnológica, enfatizando a visão dos alunos. Desse modo, busca construir o perfil do “bom professor”, tendo por consequência, reflexos positivos sobre a prática docente e a ação dos gestores da instituição.

O estudo se caracteriza como uma pesquisa de cunho bibliográfico, uma vez que analisou o relatório do processo de Autoavaliação Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Medianeira, nos anos 2009, 2010 e 2011. A partir disso, definiu três categorias de docentes: os docentes, cujas notas recebidas durante a avaliação se situaram entre nove e dez; seguidos pelos professores bacharéis e os professores que integram o quadro docente da Universidade Tecnológica com três anos ou mais de trabalho na instituição.

Conforme as autoras, os professores da UTFPR avaliam de modo tradicional e classificatório. Candau (2014, p. 37) infere que: “Conceber a dinâmica escolar nesta perspectiva supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas”. Tal constatação alertou ao corpo docente de que o ensino necessita se adaptar as singularidades de cada sala de aula. Além de que a promoção do aluno requer considerar o seu desempenho em diversas situações, não se limitando a um teste/prova.

Outro ponto elencado diz respeito ao fato de um número considerável de docentes ter seu primeiro contato com questões pedagógicas, apenas no ato da sua vivência como professor. Moura (2008) afirma que a relação do professor não licenciado com o saber pedagógico teorizado decorre de medidas paliativas:

> (...), graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial –, há que se adotar estratégias de curto prazo, mas que não continuem sendo apenas provisórias, emergenciais ou especiais, (...) (MOURA, 2008, p. 32).

A formação pedagógica, nesse caso, passa a ser um rito formal, que distancia o docente do hábito necessário de pensar sua prática e suas implicações. Assim, as práticas educativas tendem a estabelecer um ciclo que alterna entre experiência e

adaptação resultando no conhecimento que o professor tem sobre si e sua atividade docente.

No trabalho, em destaque, foi evidenciada a avaliação institucional como elemento condutor, ao que os autores classificam como a figura do bom professor, que se formatou, principalmente, pelo *feedback* dos alunos. Nessa lógica, Cunha (1992, p. 155) analisa: “(...), o conceito de BOM PROFESSOR é valorativo, com referência a um tempo e a um lugar. Como tal é também ideológico, isto é, representa a ideia que socialmente é construída sobre o professor”.

Dessa forma, o professor é resultado de sua época, soma-se a isso, a particularidade da sua formação (licenciado, bacharel, tecnólogo), que por vezes não possui uma relação próxima aos aspectos da ação pedagógica, nesses casos, existe apenas a “intuição docente”. O que limita e, eventualmente, torna a ação docente pouco reflexiva, dificultando a sistematização do conhecimento pedagógico e inibindo possíveis mudanças positivas na sua atividade.

Assim, o estudo, em questão, foi exitoso por proporcionar uma gama de informações necessárias ao planejamento de políticas e práticas de formação continuada, bem como o assessoramento às já desenvolvidas pela UTFPR. Porquanto, em proximidade com os objetivos da nossa pesquisa, o trabalho em realce, sugere que o ato de avaliar, assim como tantos outros relacionados às vivências da sala de aula desvelam particularidades da visão docente sobre si e através da percepção do outro.

Quadro 6 - Publicações analisadas (2017)

2017		Descritores			
Artigos	Autores	Identidade docente	Professor Bacharel/ Tecnólogo	Docência na EPT	Formação pedagógica
Percurso formativo de engenheiros professores da Educação Profissional e Tecnológica	Souza	x	x	x	—
A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades	Giovinazzo Júnior	—	—	x	—

Fonte: autora.

No período de 2017, selecionamos o estudo “Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica”, tendo por autor Souza. O artigo apresenta um olhar sobre o trajeto profissional e pessoal de engenheiros que se tornaram professores em uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O trabalho aponta para inserção de um expressivo volume de profissionais, cuja formação inicial se dá pela Engenharia, na EPT, dada a ampliação dos Institutos Federais, nos últimos anos. A investigação foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Mossoró. E teve por objetivo compreender o significado que os engenheiros professores atribuem às suas experiências na docência.

Desse modo, foram entrevistados cinco participantes, considerando o mínimo de três anos na atividade docente. Os professores participantes são egressos dos cursos de Engenharia Civil (três), Engenharia de Materiais (um) e Engenharia da Computação (um). No tocante à titulação, um é doutor, dois são mestres e os outros dois são especialistas. Sendo que, apenas, um tem pós-graduação na área de educação (especialização) // (SOUZA, 2017).

Como desdobramento do objetivo principal, o trabalho analisou por intermédio das narrativas dos colaboradores como e por que eles se encontravam como professores. Assim, foi observado e questionado aos indivíduos citados sobre como ser professor refletia sobre sua identidade pessoal e profissional.

Dada a formação inicial dos professores, em questão, observa-se como a identidade destes se reconfigura, principalmente, por vivenciarem a docência. Nessa visão, Josso (2004, p. 42) entende que: “(...), o processo de formação acentua o inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias”. O trabalho em educação atribui novo significado à formação como engenheiros que se ressignifica no fazer docente na EPT.

Foi destacado a opção desses professores pela atuação na área tecnológica em virtude da influência familiar, possibilidades de empregabilidade, além da facilidade com ciências exatas. A partir disso, o pesquisador indaga acerca das motivações que os conduziram à docência.

Quanto às justificativas ao exercício docência, alguns professores relatam o “dom” para ensinar. Segundo Souza (2017, p. 68) os sujeitos entrevistados entendiam que: “//(...), algumas pessoas têm a capacidade especial inata de lecionar, de doar ou

passar conhecimentos". Nesse caso, afirmam que ensinavam seus pares quando na idade escolar, e que, por isso, identificaram-se como professores.

Essa ideia excluiu da docência sua constituição como profissão, assim, afirma Roldão (2007, p. 101) que: "Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular". A referida autora alerta que a docência reúne saberes que lhes são peculiares, porém ressignificados pelo tipo de formação e experiência como professor que cada indivíduo teve.

Pimenta (1999, p. 20) argumenta que os professores introduzem à sua formação sua perspectiva sobre o que é ser professor através: "(...), dos saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar". A preocupação dos professores entrevistados, no trabalho em foco, em buscar orientação e meios para diversificar e tornar o ensino exitoso, se baseia na recordação de seus antigos professores.

Portanto, os engenheiros professores, assim como toda classe docente, possuem uma gama de saberes que são resultado da singularidade da sua trajetória pessoal e profissional. Enfim, o estudo demonstrou-se alinhado à nossa investigação, uma vez que relacionou professores, cuja formação inicial decorre do bacharelado e que vivenciam a docência na EPT.

Ainda no ano de 2017, destacamos o trabalho "A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades", de autoria de Giovinazzo Junior. O estudo busca compreender o modelo de formação docente previsto em documentos oficiais, assim como, sua relação com as principais tendências relacionadas ao desenvolvimento da docência.

O autor discute a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15/05/2006, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e o Parecer CNE/CP Nº 2, de 09/06/2015, que explicita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica //(GIOVINAZZO JUNIOR, 2017).

A pesquisa, em realce, considera a complexidade do fenômeno educativo, situando o professor como figura responsável por elencar e discutir desde os aspectos político-sociais aos fatos da vida cotidiana, entre outros. Dessa forma, enfatizando o

modo como o professor desenvolve suas habilidades/competências na realidade em que está inserido, assim, referendando a necessidade de refletir sobre sua formação.

Na perspectiva de Isaia e Bolzan (2009, p. 134), a proposta de uma formação seja inicial ou não, necessita considerar o sujeito no seu espaço e trajetória de vivências como docente:

> o complexo multidimensional, que denominamos de eu profissional, representa a dinâmica relação entre o mundo pessoal e profissional, compreendendo um sistema que envolve as relações do professor consigo mesmo e com os outros significativos do seu contexto educativo.

Assim, o artigo, em discussão, afirma que as variáveis que contornam o perfil do egresso da Licenciatura em Pedagogia (seu foco de estudo) apontam para um indivíduo, cuja formação é composta de múltiplas dimensões. Considerando que a formação inicial deste docente, segundo a leitura das diretrizes oficiais, sinaliza pouca profundidade teórica, sedimentando a formação do pedagogo na esfera técnica.

Outro aspecto desenvolvido no trabalho, diz respeito ao potencial formador da experiência como mecanismo de produção do saber docente. Nóvoa (1992, p. 26) assinala que: “(...), é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico”. Desse modo, a relação de troca entre professores no curso de suas vivências tende a preencher as lacunas, cuja formação inicial não poderia supor ou mesmo suprir.

Ao evidenciar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, do parecer CNE/CP Nº 2/2015, Giovinazzo Junior (2017, p. 61-62) insiste que: “//A compreensão sobre o que é o magistério e sobre como deve ser a formação docente aponta para a ampliação das tarefas e obrigações que recaem sobre os professores”. Nessa compreensão, a docência passou a reunir tarefas que tornam o professor responsável por desenvolver vários campos relacionados à vida social (cidadania, mundo do trabalho, tecnologias etc.).

Por fim, o autor atesta que o olhar acerca das diretrizes para a formação de professores permitiu constatar a necessidade de preparar os professores para atuarem nas diversas realidades que se apresentarem. O estudo, em foco, concluiu que a formação do professor necessita romper com a lógica alienante que, por vezes, instrumentaliza a formação docente. O professor investe politicamente em suas

práticas na busca por superar problemas sociais e educacionais, nesse sentido, o processo de formação não se limita às situações isoladas e desconectadas das suas vivências.

Quadro 7 - Publicações analisadas (2018)

2018		Descritores			
Artigos	Autores	Identidade docente	Professor Bacharel/ Tecnólogo	Docência na EPT	Formação pedagógica
Mediação entre a escola e o novo mundo trabalho na formação de técnicos de nível médio	Souza	—	—	x	—
O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto da Expansão da Educação Superior	Silva; Melo	—	—	x	—

Fonte: autora.

No recorte temporal, ano de 2018, destacamos o estudo “Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio”, de autoria de Souza, que analisou a mediação entre a escola e o mundo do trabalho em um IF, a partir da disciplina de Estágio Supervisionado.

A composição amostral relacionou os sujeitos (discentes, docentes, equipe gestora) que estivessem ligados direta/indiretamente às atividades do Estágio Supervisionado desenvolvidas no âmbito de cursos técnicos ofertados de modo integrado, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio em cinco IFs. Durante a investigação foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, questionários eletrônicos e o registro de grupos focais.

Como o objetivo de compreender os processos referentes ao Estágio Supervisionado na formação discente, foram necessárias destacar as concepções e práticas docentes que orientaram o trabalho pedagógico. Antes, //Souza (2017) discute a formação técnica a partir da influência do mercado de trabalho, em seus conceitos atuais como empreendedorismo, sustentabilidade, empregabilidade entre outros.

Assim, a preocupação com o Estágio Supervisionado decorre propósito de avaliar como está disciplina tem estado ou não alinhada aos fundamentos EPT. Se refere a qualificação profissional indispensável para o ingresso e permanência do indivíduo no mundo do trabalho:

> O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte (PACHECO, 2010, p. 22).

Outro aspecto suscitado pelo autor diz respeito a concepção de estágio como sendo uma atividade meramente prática, de cunho certificatório. A análise dos dados coletados pelo estudo, ressalta a ausência de compreensão dos sujeitos investigados quanto à função desse componente curricular na formação do aluno de cursos técnicos.

Tanto que na percepção dos estudantes estagiar significa atividade prática monitorada, através da qual o discente adquire habilidades que o "capacitam" para várias chances de empregabilidade. Por consequência, o aspecto prático do Estágio Supervisionado acaba dissociando-se da perspectiva de formação integral adotada pelos IFs:

> (...), o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia (MOURA, 2008, p. 30).

Por consequência, os dados destacaram uma supervalorização das atividades práticas (na figura do Estágio Supervisionado) como elemento mediador entre escola e o mundo de trabalho. Ao considerar a realidade das instituições participantes do estudo, o autor concluiu que a prática do Estágio Supervisionado se encontra distorcida, limitando o seu expressivo potencial pedagógico na formação de técnicos de nível médio.

A formação técnica de nível médio no espaço dos IFs, advém de uma composição curricular que busca promover a Educação de forma Integral (teoria e prática relacionadas, um indivíduo crítico sobre sua realidade e capaz de transformá-la). Embora, o estudo tenha concluído sobre a fragilidade da proposta de Estágio Supervisionado, evidenciou também que o professor é figura relevante por conduzir a modificação de tal quadro. Por consequência, foi observado que há um descompasso entre o perfil docente e a perspectiva de ensino prevista pelos Institutos Federais.

Em continuidade à análise, no ano de 2018, abordamos a pesquisa “O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior”, de Silva e Melo. Trata do relato de estudo concluído em 2015, que apresentou o processo de reorganização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no âmbito da ampliação da oferta da educação superior. Ainda, salienta a influência deste movimento sobre o trabalho dos docentes dos cursos superiores dos Institutos Federais.

A pesquisa possui caráter qualitativo, tendo sido adotados como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa documental, a observação e entrevistas. Primeiramente, os autores propõem discutir a expansão da oferta do ensino superior através dos IFs, refletindo como esse quadro se consolidou como política pública.

Nesse aspecto, Pacheco (2010, p. 18) ressalta como a proposta ensino com bases tecnológicas reuniu através dos IFs diversas modalidades de educação:

> Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica.

A investigação discute a ampliação da educação superior através do panorama representado pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Segundo Silva e Melo (2018), os Institutos Federais, em sua nova formatação (a partir de 2008), melhoraram sua infraestrutura, recursos humanos e condições materiais, tal conjuntura viabilizou a verticalização do ensino.

No entanto, a oferta expressiva de cursos superiores nos IFs evidenciou problemática relacionada à necessidade de formação pedagógica dos docentes na instituição. Moura (2008, p. 31) reflete acerca da relevância da formação para atuação como professor na EPT:

> Esse é um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira, pois, enquanto para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente, o superior ou a denominada educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão – a de professor.

O autor, acima, apresenta um quadro em que a formação docente não constitui premissa para o ato de ensinar, dessa forma, corroborando as constatações do estudo

em análise. O estudo, em questão, promoveu a entrevista dez professores, gestores ligados à reitoria e aos *campi*, pesquisadores, sindicalistas e indivíduos participantes da extensão sobre sua visão sobre o movimento de “ifetização” //(SILVA; MELO, 2018).

A análise das entrevistas realçou tensões, tendo em vista que as narrativas apontaram para a sobrecarga do trabalho do professor, ao considerar os múltiplos vetores de atuação na instituição (Educação básica, técnica, graduação e pós-graduação). Demonstraram também o esforço docente, para manter-se equilibrado em meio ao crescimento da instituição (aumento de pessoal, aquisição de estrutura e equipamentos, interiorização do ensino, autonomia para a criação de cursos), tendo em vista o reconhecimento do ensino EPT pela sociedade.

A investigação evidenciou que na realidade do INFMG, a “ifetização” acarretou aos docentes o trabalho polivalente, decorrente das diversas funções que assumem. Na constância de atuarem no ensino superior, a sua atividade como professor intensificou-se despendendo mais do tempo, das energias físicas e emocionais.

Dessa forma, os trabalhos analisados demonstraram em maior ou menor medida como a ausência da formação pedagógica caracteriza/descaracteriza o trabalho docente na EPT. Sobretudo, no que tange ao desenvolvimento dos saberes da sua prática pedagógica pelo professor bacharel/tecnólogo, que, invariavelmente, assume a docência pela vivência e experiência somadas diariamente. Abaixo, apresentamos como os artigos de distribuíram na relação de suas temáticas com os descritores propostos para nossa análise:

Quadro 8 - Panorama das produções relacionadas às expressões temáticas

Expressões temáticas	Nº de artigos selecionados
Identidade docente	2
Professor Bacharel/ Tecnólogo	4
Docência na EPT	13
Formação pedagógica	2

Fonte: autora.

O quadro, em questão, sugere a necessidade de estudos que contemplem a discussão em acerca da identidade docente no contexto da EPT, traçando um percurso que se estenda às reflexões sobre a docência do bacharel/tecnólogo e as propostas institucionais ou não da sua formação pedagógica. Nessa vertente, nossa pesquisa pretende ouvir esses professores, e então sugerir através do produto

educacional um espaço de formação permanente construído a partir dos seus interesses como docentes.

Pensar a docência no contexto da avaliação do ensino, pelas dificuldades ou respostas que os professores apresentam, ou pela formação inicial do professor, por exemplo, refere-se, apenas, a um dos possíveis ângulos de observação do trabalho docente. É latente requisitar ambientes de formação para além das situações práticas ou meramente teóricas, que estes sejam espaços de trocas. As vivências compartilhadas são meios de formação que tornam os sujeitos protagonistas e, ainda, proporcionam a construção de um ambiente educacional baseado na colaboração.

Por fim, a formação docente fundamentada na reflexão da realidade teórico-prática de cada indivíduo amplia o horizonte de construção do saber, do fazer e fortalece o processo de constituição da identidade dos professores EPT. Entendemos que a identidade docente é um aspecto singular da formação, portanto, necessita estar refletida no percurso formativo dos indivíduos, tanto por eles como pelas instituições em que atuam.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção, reunimos as concepções necessárias às discussões dos dados produzidos pela pesquisa, tendo sido aprofundadas leituras relacionadas: às representações docentes, aos trajetos formativos, aos saberes docentes, prática pedagógica dos educadores na EPT e, por último, aos espaços de autoformação.

Ainda, de modo subsequente, definimos o percurso metodológico, apresentando a natureza do trabalho, instrumentos de coleta, definição de colaboradores entre outros elementos constitutivos do campo científico.

2.1 FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA[9]

Nesse tópico serão apresentados os principais teóricos referentes à temática em destaque: a constituição da(s) identidade(s) docente(s) de professoras não licenciadas na EPT. Assim, pretendemos situar a problemática mediante os autores lidos e suas respectivas contribuições para o campo da docência na EPT.

2.1.1 Concepções da EPT: questões essenciais

Na realidade brasileira, a Educação Profissional assumiu diferentes formatos, a citar, a lógica dos governos militares. Neste período, foi entendida como “capacitação” de pessoas menos favorecidas para o mercado de trabalho, além de produzir mão de obra qualificada aos intentos desenvolvimentistas desses governos.

Dessa forma, Giorgi e Almeida (2014, p. 267) afirmam que: “O governo Militar impõe um novo modelo econômico; a internacionalização da economia em prol da hegemonia do capital financeiro que substitui o nacionalismo-desenvolvimentista”. Assim, o ensino é reordenado com o intuito de qualificar massivamente indivíduos para o mercado de trabalho.

Nessa visão, a EPT aparece como mera resposta às demandas econômicas do país, impactando diretamente, por exemplo, a formação de professores:

[9] Capítulo aceito para publicação como artigo na Revista Humanidades e Inovação intitulado: “Reflexões acerca da constituição da(s) identidade(s) docente(s) de professores que não realizaram formação pedagógica”. Endereço da revista: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/index.

> (...) geralmente os professores que ingressam na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica não têm uma formação acadêmica para lecionar nos cursos técnicos e tecnológicos: os professores bacharéis chegam sem uma base pedagógica; já os licenciados raramente têm nos currículos da Educação Superior estudos referentes à temática trabalho e educação (SOUZA; RODRIGUES, 2017, p. 632)

Os autores, acima, enfatizam o modo improvisado com o qual as questões do ensino profissional e tecnológico são tratadas, como o preparo e formação do seu docente. Ainda, refletem acerca da tendência tecnicista que passa a vigorar, durante a ditadura militar, que sob o pretexto da produtividade e eficiência, anularam o pensamento científico, ao exigir a neutralidade deste.

Nesse sentido, se faz necessário reviver fatos e aspectos singulares da Educação Profissional e Tecnológica, como o seu início nas escolas de Aprendizes e Artifíces, em 1909. Posteriormente, passando a CEFETs e, em 2008, ao terem sua missão ampliada tornaram- se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No percurso de desenvolvimento desta modalidade da educação, destaca-se o Decreto-Lei nº 5.692/71[10], que transformava as escolas de segundo grau[11] em escolas técnicas[12]. Conforme Oliveira Júnior (2008, p. 42), tal quadro estava fadado ao fracasso, uma vez que:

> (...) essa experiência brasileira de escola única para o ensino secundário nada tem em comum com os conceitos de Escola Unitária, proposto por Gramsci[13] ou de Politecnia, surgido na Europa durante a consolidação da revolução industrial e que viria a merecer a simpatia de Marx[14], (...).

Tendo em vista, o modelo de economia capitalista que nossa sociedade adota, o binômio capital e trabalho se torna a lógica que interfere/influencia as relações/condutas. Segundo Antunes (2009), o primeiro opera de modo a manipular

---

[10] Sobre esse 'resgate' histórico do desenvolvimento da EPT no Brasil, consultamos a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2018).

[11] Corresponde às atuais escolas de Ensino Médio (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008).

[12] Durante a ditadura militar, obrigatoriamente, vinculou-se o Ensino Médio ao Ensino Profissional (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008).

[13] Gramsci, em "Os intelectuais e a organização da cultura" (1991), a proposta de uma Escola Unitária diz respeito a uma educação que prepare, sem distinção, o indivíduo tanto para o trabalho intelectual quanto manual, numa perspectiva de formação integral, com o intuito de emancipar a classe trabalhadora (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008).

[14] Marx, Engels, em "O manifesto do Partido Comunista" (1999), relaciona a educação Politécnica ao desenvolvimento intelectual, corporal e tecnológico, assim, os indivíduos, em formação, teriam igualmente acesso ao conhecimento durante todo o processo de produção (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008).

o segundo, como meio de manter estruturas e contradições que promovem a existência capitalista.

Logo, é necessário entender o panorama em que está inserida a EPT, considerando o mundo do trabalho e, respectivamente, o sistema de produção:

> (...) ainda sofremos as consequências de quase duas décadas de políticas privatistas. Além disso, a escola, como instituição da sociedade, é pressionada pelos valores de sua época. A profunda degradação das relações humanas perpassa todo o tecido social, ocupando lugar de destaque na comunicação de massa e interferindo, também, nas relações que acontecem no universo educacional (PACHECO, 2010, p. 07).

O sistema educacional é permanentemente influenciado pelo momento histórico-político da sociedade, refletindo, na contemporaneidade, em um processo que define a educação a partir da lógica de mercado:

> Nas sociedades capitalistas do mundo moderno, devemos distinguir as mudanças ou rupturas, que mudam a natureza das relações sociais, das mudanças que trazem alterações, porém, mantêm a velha ordem social. Essa distinção nos permite compreender como as diversas formas de trabalho e de vínculos laborais, assim como as políticas educacionais, são definidos de acordo com as exigências e os valores da ordem produtiva e da ordem social (CIAVATTA, 2011, p. 168).

Desse modo, é imperioso refletir sobre as relações entre trabalho e ensino, sobretudo, quanto às condições que fragilizam e segregam o ser social. Nessa vertente, Frigotto (2009, p. 173) evidencia que o trabalho pode ter valores diversos:

> Isto indica que captar os sentidos e significados do trabalho na experiência social e cultural das massas de trabalhadores é tarefa complexa e implica analisar como se produz a sociedade nos âmbitos da economia, da cultura, da política, da arte e da educação.

O conceito de trabalho encontra sua relevância na forma como constitui o ser e, não apenas o fazer, não se limitando a um aspecto da vida, mas tendo desdobramentos determinantes sobre a divisão da sociedade em classes. Tratam-se de termos cunhados por Marx quando evidenciou um movimento de oposição permanente entre o proletariado e a classe dominante.

Não obstante, além desse diálogo permanente entre educação e trabalho, reverberam questões no que diz respeito à formação recebida pelo discente das instituições de viés EPT. A preocupação em proporcionar um ensino politécnico, é definido por Saviani (2003, p. 140) como: “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”.

Nessa perspectiva, a escola e o preparo para o mundo do trabalho não atuariam com fator limitador do indivíduo, mas a formação seria ampliada pelo conhecimento de múltiplas teorias e práticas.

O autor, em realce, pondera que as bases da Politecnia inseridas ao ensino seriam determinantes para que o currículo, por exemplo, superasse o conhecimento apenas teórico, promovendo um novo modo de produzir ciência. A partir disso, o aluno se tornaria um indivíduo que compreende como o trabalho se constitui e como este influencia a nossa sociedade, tornando a visão certificatória e simplista superada pela vivência do trabalho como princípio educativo.

Portanto, as discussões educacionais que sugerem a incorporação das noções politécnicas ao ensino EPT, buscam intensificar a vivência do trabalho como fundamento, o que modifica a estrutura formativa de seus discentes e educadores. Estes últimos, por sua vez, se encontrarão amparados para transformar o seu fazer docente de modo a ampliar o horizonte de sua prática pedagógica e promover a emancipação de seu educando.

Na seção seguinte, delineamos os conceitos relativos à formação docente.

2.1.2 Representações docentes na EPT

A necessidade que o homem possui em modificar o meio a sua volta edificou o conceito, ainda, rústico em tempos primórdios, do que é o trabalho e as relações advindas dele. Nas sociedades, em geral, o indivíduo se constrói como ser participante e, portanto, social a partir de suas realizações. Logo, a profissão docente desponta, nesse quadro, como uma das esferas do trabalho que tem passado por uma constante transformação.

A formação docente tem se reconfigurado quanto ao fazer e, principalmente, na definição de sua identidade, elemento sobre o qual se corroboram os estudos dedicados aos saberes e trajetos como professor. Com o objetivo de compreender o processo de construção da identidade do professor não licenciado em seu contexto de atuação, empreendemos um olhar sobre o seu cotidiano, ressaltando as ações e reflexões que estes desenvolvem sobre o saber e o fazer docente.

Segundo Oliveira (2004, p. 17): “O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos”.

Não se trata de definirmos a identidade, mas observar os vários aspectos da sua composição, enquanto permanente processo de constituição de si.

Em se tratando dos professores, de formação inicial como bacharel, Santos (2017, p. 44) considera que:

> (...), caberá aos professores, mesmo aqueles que optaram pelo bacharelado como formação inicial, perceberem seus alunos e refletirem sobre suas práticas de ensino, reagindo diante de sua formação e de seus saberes, a partir de sua trajetória docente.

Logo, o contexto escolar, e como já mencionado na discussão em torno das peculiaridades da EPT, temos em campo um professor que se (re)inventa, que descobre a docência a partir da vivência desta. Os IFs, buscam transformar essa realidade, oportunizando aos bacharéis e tecnólogos que atuam como professores, espaços como o curso de formação pedagógica, desse modo, promovendo a sistematização e apropriação do saber docente.

Por consequência, essa iniciativa soma-se ao trajeto de cada professor:

> (...) falar em significações e docência é também falar em trajetos formativos, ou melhor, é olhar para os trajetos formativos dos professores e entender a formação como um processo que independe de um local ou tempo específicos para acontecer (CORRÊA, 2017, p. 70).

Assim, compreender as representações da docência é empreender um olhar sobre os múltiplos aspectos que definem o ser professor, sejam os trajetos formativos, os saberes e a construção da identidade de cada educador. Os caminhos da docência permeiam vários campos da constituição do indivíduo, tanto no que diz respeito a esfera pessoal e profissional.

O que torna cada indivíduo único merece ser realçado, segundo André (2010, p. 176): “Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula”. As vivências como professor remontam contextos e narrativas de vida que necessitam serem trazidos ao processo de formação.

A docência está intimamente relacionada aos trajetos formativos percorridos pelos professores. Por isso, se faz necessário compreender a construção de significados que os professores atribuem ao decorrer da sua jornada às múltiplas

experiências e saberes que resultarão nas representações docentes. Para tanto, é imprescindível refletir sobre o construto da identidade docente no item seguinte.

2.1.2.1 Identidade docente: ser e formar-se professor

A relação entre o trabalho docente e os espaços em que este ocorre revelam o modo como se edifica a identidade do professor, dada as condições ideais ou não para realização de sua atividade. Há de se considerar uma gama de aspectos subjetivos (emocionais, por exemplo) e objetivos relacionados ao meio em que convive o docente: escolas e demais realidades sociais implicadas.

Sobre esse processo de construção de si, a identidade se reconfigura permanentemente:

> No caso da identidade, (...) o trabalho total é direcionado para os meios. Não se começa pela imagem final, mas por uma série de peças já obtidas ou que pareçam valer a pena ter, e então se tenta descobrir como é possível agrupá-las e reagrupá-las para montar imagens (quantas?) agradáveis. Você está experimentando com o que tem, (...) (BAUMAN, 2005, p. 55).

Os meios a que se refere o autor supracitado, correspondem às diversas experiências que se somam na vida de cada indivíduo. Estas, por sua vez, evidenciam imagens de si, que agradam ou não cada sujeito, que nesse caso, as alteram e partem rumo à construção de um novo “eu”. O mesmo ocorre com o professor bacharel/tecnólogo, quando sua realidade de atuação profissional se modifica pelo exercício da docência.

Desse modo, Josso (2007, p. 423) sintetiza que: “o processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um permite trazer à luz, progressivamente, o ser-sujeito da formação”. A formação é o meio pelo qual o educador constitui sua identidade, mesmo que de modo não intencional ou perceptível a este. Trata-se de movimentos no sentido de se consolidar como professor, reunindo conhecimentos, aprendizagens que refletem na sua trajetória de vida como pessoa e professor.

Compreendemos que a identidade é um processo de construção social de um indivíduo estabelecido em um determinado contexto histórico-social (IZA *et al*., 2014). A identidade docente se fundamenta no significado atribuído ao “ser professor”, que a exemplo de outras profissões, se desenvolve como resultado do meio, configurando-se na existência do ser, do saber e do fazer.

Na visão de Hall (2006, p. 12), não há a identidade, mas a compartimentação desta, resultado da nossa realidade pós-moderna:

> O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.

A forma como o professor aciona os saberes e atitudes assimiladas diante das mais diferentes e variadas experiências profissionais e, inclusive pessoais, resultam no sentido atribuído às suas vivências. E que irá, aos poucos, tornar-se singularidades que o caracterizam, que o modificam, ao mesmo tempo, que imprime as marcas que o constituem.

A formação, enquanto, fluxo contínuo requer o protagonismo do professor acerca das suas vivências: “Trata-se, primeiramente, de fazer o professor acreditar que é sujeito da história, e, principalmente neste caso, sujeito da história da profissão” (OLIVEIRA, 2004, p. 22). Dessa forma, se justifica a busca docente por identificar, analisar e extrair saberes a partir da sua própria história de vida e formação.

Nesse propósito de articulação de aprendizagens e vivências Imbernón (2009, p. 28) constata que: “atualmente, a observação e a ajuda entre os pares estão demasiadamente marcadas pelo individualismo e o professorado considera sua classe como um lugar privado, (...)”. Ou seja, é latente a necessidade docente em observar e refletir criticamente sobre si e suas práticas e, por vezes, através da troca com outros, o que ainda é uma dificuldade entre os professores: colocar-se no lugar do outro.

Na sequência, abordamos a importância dos trajetos formativos para a docência na EPT, sob o entendimento que a identidade se edifica/transforma sobre os vários momentos da trajetória do professor.

2.1.3 Trajetos formativos da docência: uma visão a partir da EPT

O panorama da formação docente dos colaboradores, deste estudo, é peculiar, dada a sua formação inicial: tornarem-se e/ou descobrirem a docência através do ingresso nos quadros de educadores dos IFs. A trajetória que se desenha, progressivamente, evidencia os contornos da identidade docente, através do cotidiano de sala de aula, dificuldades, resoluções e posturas assumidas.

A realidade como professor agrega valores e sentidos, refletindo na unicidade do percurso deste:

> (...), cada trajetória, indiferente aos momentos/lócus vividos pelos sujeitos, é única e intransferível. Assim, os indivíduos, neste caso os professores, ao perpassarem por inúmeros momentos formativos, positiva ou negativamente, vão se construindo (BRANCHER *et al.*, 2007, p. 65).

O meio, em que o indivíduo articula suas relações pessoais e profissionais, é essencial na sua identificação como docente. Uma vez que na vivência do espaço escolar, por exemplo, importantes atributos da sua caracterização como pessoa e profissional influenciam seu trajeto como professor EPT. Desse modo, não há que se falar em um sujeito, mas nos vários indivíduos que se alternaram na constituição desse “eu” que busca, permanentemente, sua melhor versão.

Na visão de Porto (2018, p. 73), o trajeto formativo através das experiências que o compõem constitui: “(...), esse tempo que permite um olhar mais cuidadoso e generoso com os demais profissionais da docência, na compreensão solidária do caminhar: para si e para o outro... Com o outro”. A autora reflete como as condutas, atitudes e trocas são parte importantíssima do percurso de formação e que a identidade docente está sempre se (re)estruturando, uma vez que a relação entre os pares influencia nessa percepção de si mesmo.

No panorama da EPT, como já referenciado, temos o contato direto do professor com uma realidade diferenciada: a proposta de um currículo integrado, a formação básica, superior e pós-graduação, a proposta de interiorização do ensino, o trabalho como princípio educativo entre outros.

Desse modo, a trajetória do educador, nesse quadro, apresentará peculiaridades, como a que buscamos entender melhor: os docentes que estão cursando a formação pedagógica ofertado pelo IFFar, pois, estes possivelmente redimensionarão a visão de si como professor.

Abaixo, relacionamos um outro aspecto relevante da formação de professores: a construção dos saberes docentes.

2.1.4 Saberes docentes em construção

A preocupação em definir os saberes relacionados à docência é acompanhada da preocupação com as experiências profissionais e pessoais de cada professor, pois são a matriz da ação desse sujeito:

> Estabelecer, nesse sentido, um corpo de saberes dos professores, não significa que os professores devam apenas possuir um conjunto de saberes pedagógicos. Sua subjetividade é inerente ao fazer docente, do mesmo modo que sua história pessoal (BRANCHER, 2007, p. 63).

No cenário da formação de professores é natural a preocupação com a sistematização dos conhecimentos pedagógicos, que decorrem de situações formais ou da sua própria experiência. Sobre isso, Pimenta (1999) entende os saberes como o resultado do trabalho diário do professor. Por sua vez, estes constituem o repertório docente, consequência das variadas situações vividas em sala de aula e na vida pessoal, mas que se reúnem na ação docente. Nesse sentido, o saber pedagógico advém da prática docente somada à experiência e ao conhecimento pedagógico sistematizado.

Outro conceito desenvolvido acerca dos saberes da docência foi difundido por Tardif (2008) que os situam como saberes advindos: da formação profissional (produzidos pelas ciências da educação), disciplinares (se refere aos conhecimentos peculiares aos professores de determinada área), curriculares (conteúdos e discursos do ambiente escolar que deverão ser apropriados pelo professor) e os experienciais (saberes realçados pelas suas vivências cotidianas).

Do mesmo modo, Isaia e Bolzan (2009, p. 138) discutem a relação de conhecimento e articulação do saber pedagógico pelos professores, ao enfatizarem que: “o processo de aprendizagem docente coloca o professor diante do desafio de construir formas de apropriação de estratégias capazes de favorecer o domínio de conhecimentos específicos articulando-os com a dimensão pedagógica”. Assinalam que há um conjunto de atitudes e valores assimilados pelo docente que decorre de suas trajetórias profissionais, mas também pessoais e que são únicas. Isto é, o professor fundamenta-se no conhecimento organizado a partir da prática e da teoria, comumente, construído no seu dia a dia de sala de aula.

Nessa perspectiva, Gauthier *et al.* (1998, p. 18) observa que o conhecimento pedagógico se refere ao: “(...), repertório de conhecimentos que representa um

subconjunto do reservatório geral de conhecimentos do professor e tem origens nas pesquisas realizadas nas salas de aula". A docência se consolida a partir das experiências e saberes adquiridos pelo professor em sua atividade.

Portanto, os sentidos que são atribuídos aos saberes articulados pela e na docência são importantes elementos da composição da identidade do professor. Assim, a formação pedagógica como um processo contínuo permite ao educador que sistematize, organize, converse sobre suas experiências e saberes.

Abaixo, trabalhamos a conceituação de práxis docente no âmbito da formação pedagógica.

2.1.5 Práxis docente: o contexto da formação pedagógica

O contexto filosófico e educacional recebeu ampla contribuição dos estudos marxistas, o que nos permite compreender a docência, através da sua construção como prática social. Nessa visão, foi possível transpor o raciocínio exclusivamente abstrato para um plano consciente das ações e relações humanas.

O termo práxis define "o ser, pensar e estar no mundo" (PEREIRA; ROCHA; CHAVES, 2016, p. 3); sugerindo que o indivíduo busque ser ativo na história, acompanhando seus desdobramentos e, principalmente, compreendendo suas contradições. Assim, a relação dialética entre teoria e prática, promove a ação e reflexão com o intuito de atribuir sentido(s) às atitudes/escolhas do professor.

A práxis docente é o conceito que ampara a percepção do professor em sistematizar saberes, descontruindo uma prática desvinculada da teoria e não resumindo esta ao plano das ideias. A atividade educacional, no tocante ao trabalho do professor requer/necessita uma melhor organização, o que está sugerido pela permanente reflexão sobre a ação.

A excessiva teorização dissociada de uma prática correspondente torna o processo de formação de professores inócuo. Na perspectiva de Zabala (1998, p. 15): "a prática educativa consiste em uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva". Ao mesmo tempo, a prática mal refletida ou que não resulte de ponderação torna o trabalho do educador apenas uma repetição de rotinas.

Assim, Freire (1996) entende que não há como separar os caracteres da ação pedagógica, de modo que, o professor é o sujeito que mobiliza o ensinar e aprender.

Dessa forma, desempenhando os papéis de docente e discente em busca de manter vinculada a teoria à prática, proporcionando uma ação pedagógica consistente.

Por fim, as ponderações que buscam situar a práxis do trabalho docente decorrem da necessidade que a formação pedagógica encontra em aliar conhecimentos sistematizados às ações docentes. A articulação harmoniosa da teoria e prática no trabalho docente permitem qualificar os processos educacionais: a ação de ensinar e aprender.

Na sequência, apresentamos um panorama da autoformação docente discutindo como esses espaços se destacam.

2.1.6 Espaços de autoformação docente

A formação docente mobiliza em cada professor a relevância do autoconhecimento e da percepção acerca dos caminhos que o conduziram até o presente momento. Diz respeito às suas práticas e saberes, por isso, trata-se de um exercício, cujas pesquisas do meio educacional demonstram não mais se restringir ao ambiente da escola. Uma vez que avaliamos a diversidade dos espaços, em que convive o professor, seja em situações formais ou não.

Logo, Josso (2004) afirma que formar é também formar-se, sendo que cada um é responsável por formar-se, assim, ninguém forma ninguém, mas os indivíduos constituem-se em atividade colaborativa. Ou seja, a formação inclui as trocas e experiências acumuladas, que como sugere a autora, em realce, são partes imprescindíveis de um processo de autoformação.

Nessa vertente, Oliveria (2006, p. 18) considera: “(...), o professor um agente no processo de pesquisa da sua própria história, dos saberes das ações pedagógicas, instituindo, assim, um espaço de autoformação (...)”. Trata-se de proporcionar a oportunidade ao professor(a) de apropriar-se do repertório que compõem suas subjetividades/experiências, desvinculando-se de uma visão compartimentada de si mesmo.

Assim, em conformidade com as mudanças do século XXI, a começar pelo modo como passamos a nos comunicar e a viver, podemos lançar diferentes olhares sobre o trabalho docente. Isso decorre, por exemplo, da intensidade com a qual as tecnologias se apresentam, modificando hábitos, inserindo outros e, por fim, tornando-se essenciais na melhoria de alguns aspectos, inclusive, da educação.

Na esteira desse pensamento é que surgem os espaços virtuais de interação, como forma de ampliar as possibilidades do ambiente escolar. Ocorre o uso das mídias e tecnologias com expressivo efeito sobre o mundo da educação, reconfigurando-se, assim, o papel dos múltiplos sujeitos envolvidos no processo educacional.

O estudo em questão pretende cooperar, com o já em andamento, curso de formação pedagógica ofertado pelo IFFar, buscando construir um espaço virtual de conversação e trocas de experiências. Dessa forma, o papel da mídia-educação é:

> (...), suscitar e incrementar o espírito crítico dos indivíduos (crianças, jovens e adultos) face às mídias, visando a responder às questões: como as mídias trabalham; como são organizadas; como produzem sentido; como são percebidos pelos públicos; como ajudar estes públicos a bem utilizá-las em diferentes contextos socioculturais? (BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 1090).

A proposta de um ambiente virtual de discussão objetiva aprofundar conhecimentos e trocas decorrentes ou não das discussões do curso de formação pedagógica, mas realçar a importância do compartilhamento das vivências de cada docente. A exemplo disso, Cambraia (2017, p. 58) afirma que: “(...), é no coletivo docente que se define a arquitetura de ferramentas para compor o ciberespaço”. Ou seja, nossa sugestão de espaço de formação será adaptado às demandas realçadas pelos colaboradores em nosso contato prévio (entrevistas).

Por fim, ao buscarmos compreender essa conjuntura pretendemos colaborar com os estudos que se dedicam à formação dos professores bacharéis e/ou tecnólogos e, por consequência, com o ensino EPT. Na seção seguinte, apresentamos o caminho metodológico, definindo teorias e técnicas que fundamentaram o processo de produção e leitura dos dados, tendo em vista a ampla produção de narrativas pelas professoras que integraram a amostra selecionada para este estudo.

2.2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Com o objetivo de respaldar o processo de investigação e discussão dos aspectos que compõem o universo de atuação das professoras não licenciadas na EPT, estruturamos o trabalho a partir de uma série de elementos, apresentados na sequência.

2.2.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa, em questão, baseia-se em uma abordagem qualitativa, o que possibilita a ampla produção de significados, não limitando os resultados produzidos ao olhar do pesquisador, mas considerando o processo que os definiu: a relação pesquisador e participantes de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987). A investigação de viés qualitativo propicia conhecer intimamente o(s) objeto(s) de investigação, dada a aproximação com a realidade analisada.

O estudo qualitativo segundo Minayo (2009, p. 21): “(...), trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Nessa perspectiva, o trabalho assume o propósito de evidenciar a visão dos participantes sobre determinada realidade, comprometendo-se com o processo de produção de sentidos.

Desse modo, o estudo em realce, se define como explicativo, uma vez que: “(...), têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2008, p. 28). Ou seja, o nosso intuito é compreender os percursos que envolvem a constituição da docência de professoras não licenciadas, aprofundando o olhar acerca das vivências pessoais e profissionais destas.

2.2.2 Critérios de inclusão

Como forma de compor a amostra da pesquisa foi realizado convite a professores bacharéis e tecnólogos atuantes na Educação Básica, Técnica, Profissional e Tecnológica de um Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul. Assim, os possíveis colaboradores deveriam estar matriculados e frequentando o curso de formação pedagógica, ofertado no âmbito da instituição em que atuam. Por conseguinte, mediante anuência dos participantes consultados providenciamos o aceite formal através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e recebimento do Termo de Confidencialidade (Apêndice B), totalizando uma amostra de sete professoras.

Nesse momento, tivemos grande dificuldade, em virtude da resistência institucional e, talvez burocrática que impossibilitou acessar os professores que poderiam vir a integrar nossa pesquisa. É necessário mencionar que foram cumpridas

todas as exigências requisitadas pela Coordenação do curso de formação pedagógica, portanto, tendo sido formalizado todo e qualquer pedido junto a este setor. Dessa forma, as complicações que tivemos no contato dos indivíduos que iriam compor a amostra repercutiu, inclusive, sobre a mudança de técnica para definição amostral, como será apresentado, posteriormente.

2.2.3 Critérios de exclusão

A definição da composição amostral decorreu da exclusão dos indivíduos que: não fossem alunos do curso de formação pedagógica promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS, onde ocorreu a seleção dos colaboradores para o estudo; obrigatoriamente, deveriam ser professores cuja formação inicial decorresse de bacharelado e cursos Superiores de Tecnologia. Ainda, foram excluídos os indivíduos que não assinaram o TCLE; também os que não retornaram o contato inicial de sondagem acerca da participação neste estudo. Além disso, considerou-se apenas participantes que fossem docentes efetivos da instituição e que estivessem atuando em sala de aula, mesmo quando desempenhando concomitantemente funções administrativas.

2.2.4 Procedimentos de produção de dados

A investigação de viés qualitativo estabelece nos estudos em ciências humanas e sociais o fundamento para se conhecer intimamente o(s) objeto(s) de investigação, e assim, desvelar ou indagar sobre o problema levantado. Dessa forma, Chizzotti (2018) reflete que a atividade de pesquisa está vinculada a um processo de ensino-aprendizagem, tornando-se uma prática social de destaque nas problemáticas educacionais.

Destarte, os dados da pesquisa são consequência da realização de entrevistas semiestruturadas, ou seja, foi estruturado um roteiro de questões (Apêndice C), redimensionado a partir da aplicação do instrumento. Logo, Triviños (1987, p. 146) destaca: “(...) o informante, seguindo espontaneamente a sua linha de pensamento e suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa”. Cada colaborador imprime aos

questionamentos levantados uma nova visão, que resultará na ressignificação do problema inicial.

Nesse sentido, como meio de conhecer os possíveis colaboradores, usou-se o *snowball* (bola de neve). É necessário ressaltar a dificuldade de acesso aos professores bacharéis e tecnólogos, participantes do curso de formação pedagógica (principal critério de inclusão no estudo), o que justificou a opção por essa técnica de amostragem não probabilística:

> (...) que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados (VINUTO, 2014, p. 203).

O método propõe que os indivíduos selecionados para participarem do estudo convidem potenciais participantes do seu circuito de conhecidos. Desse modo, como estratégia de provocar o contato inicial do primeiro colaborador foi também encaminhada a carta convite, mencionada acima, aos grupos de *WhatsApp*, nos quais participavam alunos do curso de formação pedagógica resultando na primeira semente (possível colaborador).

Dessa forma, nosso estudo contempla a ida a campo para a coleta de dados considerando o curso de formação pedagógica desenvolvido em modalidade EaD, na esfera de um Instituto Federal, que compreende quatro *campi*. Inicialmente, buscamos através da coordenação do curso de Formação Pedagógica da instituição, solicitar o contato dos indivíduos participantes. Posteriormente, a mesma encaminhou aos e-mails dos alunos do curso uma carta de apresentação (Apêndice D) da proposta de nossa pesquisa.

Como primeiro passo ao processo de coleta de dados, realizamos uma entrevista piloto. Essa etapa foi essencial para adequações, além de permitir testar a fluidez dos questionamentos sugeridos, sendo um indicativo de possíveis alterações das indagações previstas preliminarmente. A partir desta colaboradora, nossa primeira semente, o corpo amostral foi definido, tendo em vista a formação de uma rede de indicações de possíveis colaboradores.

Foram entrevistadas sete professoras não licenciadas, tendo em vista que a rede de indicações remeteu recorrentemente a pessoas do sexo feminino. Outros indicados do sexo masculino declinaram da proposta, portanto, contamos com a

presença e a voz feminina para a compreensão do universo docente de bacharéis e tecnólogos na EPT.

As entrevistas ocorreram, em sua maioria, presencialmente, apenas uma entrevista foi realizada de modo virtual (aplicativo *Hangouts* e o aplicativo *My Recorder* - gravador de voz e notas de voz), em virtude do quadro pandêmico (COVID-19) e as novas instruções protocolares de saúde pública que recomendam o distanciamento social. Além disso, o ensino e demais atividades do trabalho educacional, inclusive, da rede Federal foi redefinido para modalidade remota. Antes disso, anterior à impossibilidade de contato presencial, esta autora realizou incursões às cidades das respectivas colaboradoras em horários e lugar definidos por estas, desse modo, realizando as entrevistas (foi utilizado gravador de voz, para coleta dos áudios).

Na busca por aproximar as professoras à temática trabalhada, durante as entrevistas, solicitou-se que escolhessem o nome pelo qual seriam designadas no estudo. Por meio da imersão em suas memórias, foi pedido que optassem pela figura de um professor(a) que tenha sido importante na sua trajetória formativa. Dessa forma, procuramos homenagear a figura docente pela qual as colaboradoras nutrem admiração e que de algum modo as influenciam em seu fazer.

Por fim, as entrevistas foram transcritas por esta autora, imediatamente, após a coleta/construção dos dados, reenvidas às professoras para que revisassem/reconhecessem/aprovassem ou excluíssem o conteúdo de suas narrativas. Enquanto, os áudios encontram-se preservados como forma de manter a confidencialidade dos mesmos, além de ser ação necessária para que permaneça resguardada a identicação das docentes que colaboraram com a produção das narrativas neste trabalho.

Abaixo, organizamos um quadro relacionando o nome, a formação e uma breve descrição das colaboradoras com o intuito de situar o perfil de cada professora em relação às suas narrativas:

Quadro 9 - Perfil das colaboradoras

Nome	**Formação inicial**	**Formação *stricto sensu***	**Breve descrição**
Marta	Cosmetologia	Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	Muito comunicativa nos relatou todo o seu percurso profissional até à docência. A disponibilidade e o fácil acesso a essa professora facilitou nossa relação, inclusive de trocas.

(Continua)

(Conclusão)

Nome	Formação inicial	Formação *stricto sensu*	Breve descrição
Rita	Arquitetura e Urbanismo	Mestrado em Engenharia Civil – área de Conforto Ambiental	Narra de forma empolgada as suas principais experiências docentes, o que considera como desafio, destacando a importância da boa relação interpessoal em sala de aula.
Leila	Farmácia e Bioquímica (Habilitação em Tecnologia de Alimentos)	Mestrado em Ciência e Tecnologia dos Alimentos Doutorado em Agronomia (Produção vegetal)	Docente tímida, no entanto, extremamente inquieta no que se refere aos processos que envolvem a aprendizagem docente. A sinceridade com que abordou suas limitações e potencialidades foi um diferencial em nossa conversa.
Marilene	Enfermagem	Mestrado em Envelhecimento Humano	Comentou seu percurso de vida até o momento atual, pontuando em pequenas lembranças atitudes que a representam como docente. Se mostrou permanente instigada a aprender, empenhada em dar o melhor de si na construção dos seus fazeres e saberes.
Neri[15]	Ciências Contábeis e Administração	Mestrado em Contabilidade e Controladoria	Um aspecto personificado pela professora diz respeito a sua capacidade de se reinventar, sobretudo, no que diz respeito a abandonar uma postura conteudista para aproximar-se do aluno e das suas perspectivas.
Sônia	Enfermagem	Mestrado em Ciências da Saúde	A professora nos apresenta uma narrativa de vida desafiadora, além de entre idas e vindas o seu (re)encontro com a docência. Apesar da sobrecarga de trabalho apontada, a entrevistada entende como uma vivência diária a sua construção como docente, destacando a relevância do respeito às singularidades de cada professor.
Eliana	Engenharia de Alimentos	Mestrado e Doutorado em Engenharia e Ciência de Alimentos	Compreende que a busca permanente por melhores métodos de ensino deve ser a tônica da formação de professores. Dentre os aspectos marcantes, a colaboradora relembra com olhar vitorioso as dificuldades de sua formação, destacando a relação de descoberta e experimentação ao longo do seu desenvolvimento como docente.

Fonte: autora.

A seguir, apresentamos a teoria que consubstanciará a análise/interpretação dos dados coletados.

[15] Como apresentado acima, as colaboradoras homenagearam professoras da sua história como alunas, no entanto, temos um nome que se refere a um professor de sexo masculino, apesar de todas as participantes serem do sexo feminino.

2.2.5 Processo de análise

O tratamento dos dados reunidos e o olhar sobre as narrativas ocorreu fundamentado pela teoria da análise de conteúdo:

> (...) assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2005, p. 14).

Trata-se de um procedimento de análise que considera os diferentes contextos das colaboradoras[16] e os sentidos que emanam de suas falas. Assim, se busca ressaltar as singularidades destas como grupo em nosso caso, professoras não licenciadas atuantes da EPT, em suas respectivas trajetórias formativas.

Assim, a produção dos dados, principalmente, no que se refere às entrevistas, procura superar a visão exclusivamente descritiva do discurso. Nessa perspectiva, procuramos compreender o conteúdo da mensagem, situando o sujeito colaborador, a condição de elocução, questões emocionais e demais referenciais que se estabeleçam na relação com este.

Outro aspecto relacionado à teoria em destaque, refere-se à realização da leitura do conteúdo reunido através do instrumental implementado na ida a campo, no qual prepondera a possibilidade de articular inferências. O que significa na visão de Franco (2005), produzir significados a partir da comparação de dados, seguindo as categorias que oportunamente, o pesquisador define ou que se revelam.

Assim, foram sugeridas categorias de análise estabelecendo a organização das informações coletadas. Para isso, são consideradas como determinantes na definição categorial:

> A exclusão mútua: Esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão. (...), A homogeneidade: O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização. (...), A pertinência: O sistema de categorias deve reflectir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens. (...), A objectividade e a fidelidade: O organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determinam

[16] A figura do colaborador é essencial para o desenvolvimento da temática em estudo, uma vez que através de suas narrativas são produzidos novos significados acerca de si mesmo e do seu próprio contexto como docente (JOSSO, 2004).

> a entrada de um elemento numa categoria. (...), Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos (BARDIN, 1977, p. 120-121).

A proposição de categorias propõe tornar frutífera a interpretação das informações e advém da necessidade de definir critérios de análise explorando ao máximo o conteúdo produzido pelo instrumental da pesquisa. Por consequência, a definição das categorias decorre da leitura do conteúdo, que poderá enfatizar este ou aquele aspecto, tendo em vista o discurso e as estruturas de sentido mobilizadas pelas colaboradoras. Na sequência, discutimos os princípios éticos que amparam as atividades do estudo.

2.2.6 Aspectos éticos

O trabalho procurou orientar-se pelos princípios legais e éticos em sua forma e realização, tendo sido encaminhado e submetido ao Comitê de Ética do Instituto Federal Farroupilha. Apenas a partir de sua apreciação e parecer favorável passamos a realizar os primeiros movimentos de investigação científica.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12, que versa sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos, as pesquisas serão admissíveis em três momentos, dos quais destaca-se: “oferecerem elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar um problema que afete o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos” (BRASIL, 2012). Tal legislação orientou o trabalho em questão, na busca pelo cuidado e sigilo total dos colaboradores.

Dessa forma, foi garantido o anonimato às participantes, em que pese a existência de questionamentos que abordam a subjetividade, a fim de preservar suas narrativas. Cada colaboradora foi contatada individualmente pela pesquisadora, sendo necessária para inclusão no estudo, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para o início das intervenções. Todas as colaboradoras receberam o Termo de Confidencialidade (Apêndice B), respaldando o sigilo das informações e anonimato de suas identidades.

O dispositivo de coleta de dados (um roteiro de entrevista semiestruturada) foi validado por duas professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) para os devidos ajustes e aperfeiçoamento dos

questionamentos. Posteriormente, foi aplicada a entrevista piloto com o objetivo de identificar possíveis limitações do instrumento que comprometessem a qualidade da produção de dados.

As entrevistas foram agendadas previamente em horário e local conforme a disponibilidade das participantes, sendo estimada a realização de um encontro com uma hora de duração (o que ocorreu presencial e virtualmente). As entrevistas foram realizadas pela autora do trabalho que fez a gravação em áudio, tendo as transcrito imediatamente. Após, a transcrição foi realizada a devolutiva do material às colaboradoras, tendo sido preservado a confidencialidade dos áudios gravados.

O aceite para participar deste estudo decorre da iniciativa voluntária das colaboradoras. Assim, em qualquer momento da investigação, as participantes puderam solicitar informações sobre os procedimentos relacionados ao estudo. Inclusive, retirar seu consentimento ou interromper a participação se julgarem necessário, sem sofrer nenhum tipo de penalidade ou prejuízo.

As colaboradoras não foram remuneradas, visto não terem nenhuma despesa gerada pela participação no estudo. Entretanto, caso houvessem danos ou despesas seria providenciado o devido ressarcimento, ou seja, despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas e os danos indenizados.

Como risco para as colaboradoras destaca-se a possibilidade de algum grau de desconforto durante as entrevistas. Tendo em vista que poderiam se emocionar, uma vez que, naquela oportunidade, refletiram sobre suas narrativas e trajetória de vida pessoa e profissional.

Os benefícios e vantagens desta pesquisa são as reflexões acerca dos saberes docentes, dos trajetos formativos e, portanto, a compreensão sobre como se constitui a(s) identidade(s) docente(s) e como esse processo influencia a prática educativa das professoras não licenciadas atuantes na EPT. Ao fim da pesquisa, como forma de consolidar o produto educacional resultante do trabalho, foi implementado um ambiente virtual para formação permanente de docentes atuantes na modalidade.

Por fim, os benefícios à sociedade centrar-se-ão ao nível das contribuições científicas que serão produzidas com a investigação como: discussões sobre o ensino na Educação Profissional e Tecnológica, o destaque da relevância de espaços para formação docente a partir de suas próprias demandas, além de contribuir com a pesquisa no âmbito da Educação Profissional. A seguir, discutimos a análise dos dados produzidos durante a atividade de pesquisa.

3 ANÁLISE E INTERLOCUÇÃO DOS DADOS

Neste tópico, apresentamos a leitura e reflexão acerca dos dados produzidos segundo a análise de conteúdo. Dessa forma, organizamos a discussão a partir das seguintes categorias: “Representações docentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: as narrativas de professoras não licenciadas de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, “A produção dos saberes docentes por professoras não licenciadas atuantes na Educação Profissional e Tecnológica” e a “Formação pedagógica de professoras não licenciadas na Educação Profissional e Tecnológica”. Importante, destacar que esta seção do trabalho foi escrita no formato de artigo, por consequência, encontra-se submetida e aprovada para publicação em revistas científicas do meio educacional.

3.1 REPRESENTAÇÕES DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA[17]

[17] Capítulo aceito publicado como artigo na Revista Pesquisa e Debate em Educação. (ALVES; BRANCHE, 2021). Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31685.

Artigo de pesquisa
https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE

Representações docentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: as narrativas de professoras não licenciadas de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Teaching representations in the context of professional and technological education: *the narratives of non-licensed teachers of a Federal Institute of Education, Science and Technology*

Representaciones de la docencia en el contexto de la Educación Profesional y Tecnológica: *las narrativas de las profesoras sin licencia de un Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología*

Ana Paula Alves
Instituto Federal Farroupilha, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Jaguari, Rio Grande do Sul, Brasil
anapaulaalves@live.com | https://orcid.org/0000-0002-7798-3872

Vantoir Roberto Brancher
Instituto Federal Farroupilha, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Jaguari, Rio Grande do Sul, Brasil
vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br | https://orcid.org/0000-0003-2829-7320

Resumo
A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) mobiliza um expressivo número de professores, caracterizados pelo saber técnico e científico, são eles: bacharéis e tecnólogos. Este estudo buscou compreender as representações docentes de professoras não licenciadas através de suas narrativas de formação. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa com a aplicação de entrevistas semiestruturadas, com sete professoras bacharéis e tecnólogas. Constatamos que as representações docentes permeiam a busca pelo conhecimento pedagógico, a experiência e a docência como espaço de conquista das mulheres.
Palavras-chave: Representações docentes. Professoras não licenciadas. Narrativas.

Abstract
The Educação Profissional e Tecnológica (EPT) mobilizes an expressive number of teachers, characterized by technical and scientific knowledge, they are: bachelors and technologists. This study sought to understand the teacher representations of non-licensed teachers through their training narratives. A qualitative research was carried out with the application of semi-structured interviews with seven female teachers and technologists. We found that the teacher representations permeate the search for pedagogical knowledge, experience and teaching as a space of conquest of women.
Keywords: *Teachers representations. Non-licensed teachers. Narratives.*

Resumen
La Educación Profesional y Tecnológica (EFA) moviliza un número expresivo de profesores, caracterizado por el conocimiento técnico-científico, ellos son: graduados y tecnólogos. Este estudio buscó comprender las representaciones de las profesoras sin licencia por intermedio de sus narrativas de formación. Se desarrolló una investigación cualitativa con la aplicación de entrevistas semiestructuradas, con siete profesoras sin licencia. Percibimos que las representaciones de la docencia permean la búsqueda del conocimiento pedagógico, la experiencia y la enseñanza como espacio para la conquista de las mujeres.
Palabras clave: *Representaciones de la docencia. Profesoras sin licencia. Narrativas.*

Artigo recebido em: 18/08/2020 | Aprovado em: 02/02/2020 | Publicado em: 26/03/2021

Como citar:
ALVES, Ana Paula; BRANCHER, Vantoir Roberto. Representações docentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: as narrativas de professoras não licenciadas de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 11, n. 1, p. 1-20, e31685, jan./jun. 2021. ISSN 2237-9444. DOI: https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31685.

Esta revista está licenciada sob a licença Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31685

1 Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) possui importante papel no desenvolvimento e qualificação dos indivíduos em nossa sociedade. Desse modo, a mudança dos paradigmas de formação e o aperfeiçoamento das tecnologias têm buscado atender as constantes demandas da pós-modernidade[1], sobretudo no que diz respeito à educação para o trabalho.

Nesse panorama, o professor se destaca como responsável pela mediação do conhecimento, possuindo a incumbência de manter-se responsivo aos desafios de seu tempo. Logo, a assimilação dos conhecimentos científicos e tecnológicos proporciona aos alunos reconstruir o saber e, então, incorporá-lo às suas práticas sociais, como, por exemplo, as atividades laborais.

Assim, como parte fundamental do "organismo" educacional que são os Institutos Federais (IF), os professores não licenciados[2] se sobressaem por ensinar os saberes próprios de cada profissão nos diversos eixos tecnológicos articulados pela EPT. São eles: professores bacharéis ou tecnólogos cuja formação inicial não contempla, necessariamente, a formação pedagógica.

O presente artigo pretende compreender as representações da docência das professoras não licenciadas da EPT a partir de suas narrativas de formação[3] com o intuito de apresentar os aspectos das vivências desses professores que tornam seus saberes e práticas singulares.

Dessa forma, a discussão acerca da formação pedagógica, caractere ausente em muitos destes professores, enfatiza a necessidade de se refletir sobre seus discursos, demonstrando que além do conhecimento técnico, os docentes bacharéis/tecnólogos apresentam seu próprio repertório de saberes. Nesse sentido, as representações docentes sobre sua profissão são essenciais na compreensão e definição dos programas e políticas de formação desse público.

Durante a incursão investigativa, observou-se que as professoras colaboradoras pareciam inevitavelmente retornar ao início do seu percurso formativo, como forma de explicar lacunas, dificuldades do trabalho docente. Tal aspecto justifica a retomada de memórias como meio de realçar as representações no interior da profissão em uma abordagem que não dissocia o campo pessoal e profissional, mas os considera em grau de relevância e em uma relação de complementaridade.

Por fim, buscou-se ponderar sobre o desenvolvimento da docência das não licenciadas situando a análise através de suas representações, saberes e experiências comuns a cada professora em sua trajetória. Outrossim, procurou-se apresentar como vivenciam o seu fazer docente e como refletem sobre suas metodologias, por vezes, as reinventando.

2 Fundamentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que proporciona a ampla produção de significados durante a interação entre pesquisador e colaboradores por intermédio do instrumento de coleta de dados (TRIVIÑOS, 1987). Desse modo, a investigação buscou compreender as representações docentes[4] de professoras não licenciadas a partir de suas subjetividades.

https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31685

Como forma de conhecer as possíveis colaboradoras, usou-se o *snowball* (bola de neve). Segundo Vinuto (2014, p. 203), a técnica se refere a uma amostragem não probabilística:

> [...] que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados.

Diz respeito a um método, no qual os indivíduos selecionados para participarem do estudo convidam potenciais participantes do seu circuito de conhecidos. As colaboradoras são alunas de um curso de formação pedagógica ofertado pelo IF em que atuam, sendo bacharel ou tecnóloga por formação.

Assim, o contato inicial ocorreu através da coordenação do curso, visto que uma carta convite foi distribuída por *e-mail* e nos grupos de *WhatsApp*, resultando na primeira semente (possível colaboradora). Na sequência, como meio de coletar dados, foi aplicada uma entrevista semiestruturada com um total de vinte questionamentos.

Desse modo, foram entrevistadas sete professoras não licenciadas, tendo em vista que a rede de indicações remeteu recorrentemente a pessoas do sexo feminino. Outros indicados do sexo masculino declinaram da proposta, tal aspecto será discutido na seção subsequente.

Como forma de ambientar as professoras com a temática trabalhada durante as entrevistas, solicitou-se que escolhessem o nome pelo qual seriam designadas no estudo. Através da imersão em suas memórias, foi pedido que optassem pela figura de um professor(a) que tenha sido importante na sua trajetória formativa. Assim, buscou-se homenagear a figura docente pela qual as colaboradoras nutrem admiração e que de alguma forma as influenciam em seu fazer.

A discussão dos dados ocorreu com base na teoria da "Análise de conteúdo" com vistas a atribuir significados aos fragmentos analisados no contexto de sua produção (BARDIN, 1977). Dessa forma, a elaboração de categorias organizou as narrativas permitindo uma leitura analítica dos dados.

A seguir, no Quadro 1, relacionou-se o nome, a formação e uma breve descrição das colaboradoras com o intuito de situar o perfil de cada professora na relação com suas narrativas:

https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31685

Quadro 1: Professoras colaboradoras: nome, formação e descrição

Nome	Formação inicial	Formação *stricto sensu*	Breve descrição
Marta	Cosmetologia	Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	Muito comunicativa, relatou todo o seu percurso profissional até a docência. A disponibilidade e o fácil acesso a essa professora facilitou a relação, inclusive de trocas.
Rita	Arquitetura e Urbanismo	Mestrado em Engenharia Civil – área de Conforto Ambiental	Narra de forma empolgada as suas principais experiências docentes, o que considera como desafio, destacando a importância da boa relação interpessoal em sala de aula.
Leila	Farmácia e Bioquímica (Habilitação em Tecnologia de Alimentos)	Mestrado em Ciência e Tecnologia dos Alimentos Doutorado em Agronomia (Produção vegetal)	Docente tímida, no entanto, extremamente inquieta no que se refere aos processos que envolvem a aprendizagem docente. A sinceridade com que abordou suas limitações e potencialidades foi um diferencial na conversa.
Marilene	Enfermagem	Mestrado em Envelhecimento Humano	Comentou seu percurso de vida até o momento atual, pontuando em pequenas lembranças atitudes que a representam como docente. Se mostrou permanentemente instigada a aprender, empenhada em dar o melhor de si na construção dos seus fazeres e saberes.
Neri[5]	Ciências Contábeis e Administração	Mestrado em Contabilidade e Controladoria	Um aspecto personificado pela professora diz respeito à sua capacidade de se reinventar, sobretudo no que diz respeito a abandonar uma postura conteudista para aproximar-se do aluno e das suas perspectivas.
Sônia	Enfermagem	Mestrado em Ciências da Saúde	A professora apresenta uma narrativa de vida desafiadora, além de, entre idas e vindas, o seu (re)encontro com a docência. Apesar da sobrecarga de trabalho apontada, a entrevistada entende como uma vivência diária a sua construção como docente, destacando a relevância do respeito às singularidades de cada professor.
Eliana	Engenharia de Alimentos	Mestrado e Doutorado em Engenharia e Ciência de Alimentos	Compreende que a busca permanente por melhores métodos de ensino deve ser a tônica da formação de professores. Dentre os aspectos marcantes, a colaboradora relembra com olhar vitorioso as dificuldades de sua formação, destacando a relação de descoberta e experimentação ao longo do seu desenvolvimento como docente.

Fonte: dos autores, 2020.

https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31685

3 Análise das narrativas

Tendo em vista a organização dos discursos das professoras não licenciadas colaboradoras do estudo, foi estabelecido o aprofundamento da discussão a partir das seguintes subcategorias: o despertar da docência, o magistério e a feminização, a aprendizagem docente em meio às vivências como professoras e a construção da(s) identidade(s) docente(s).

3.1 O despertar da docência

A formação de professores é um importante aspecto da qualificação dos planos e ações educacionais, desse modo, é imprescindível que o aperfeiçoamento docente considere as singularidades dos indivíduos na composição da profissão. Tal perspectiva se ampara nas experiências de sala de aula, vivências pessoais, profissionais (como professor ou não) e, finalmente, os significados construídos e atribuídos à docência ao longo dos anos.

Para tanto, em se tratando de professoras não licenciadas, como no presente estudo, as trajetórias e formação inicial variadas são um fator diferenciador das suas narrativas. A capacidade de as colaboradoras reconstruírem o percurso que as conduziu até a docência a partir de suas reminiscências, por vezes, revela que a semente do "eu" professor só esperava o momento para germinar.

Não se está, obviamente, afirmando que a docência seja resultado de uma inclinação natural do indivíduo ou mesmo um dom, no entanto, o seu início se traduz de muitas formas:

> **Marta:** Então, na graduação eu comecei a pensar na docência. Até quando apresentava alguns trabalhos, os colegas vinham me procurar dizendo que eles compreenderam, às vezes, alguns tópicos. Vamos dizer assim: melhor do que num semestre inteiro quando eu tinha apresentado. Então, aquilo começou a me dar um start (grifo nosso).

Huberman (2000) distingue em fases a carreira docente, não necessariamente de modo linear, mas acontecem considerando o tempo de carreira: a entrada na profissão (de um a três anos; período de descobertas e medos); estabilização (quatro a seis anos; desenvolvimento da sensação de pertencimento à profissão); diversificação ou questionamento (sete a vinte e cinco anos; marcada pela experimentação e desafios); serenidade e distanciamento afetivo e/ou lamentações (vinte e cinco a trinta e cinco anos; conformismo ou ativismo pela causa docente) e a fase do desinvestimento e interiorização (trinta e cinco a quarenta anos; pode ocorrer de forma tranquila ou ressentida).

Observou-se que, na trajetória de formação de Marta, a docência foi sendo sinalizada ainda na graduação através do incentivo e comentários dos seus pares. Logo, Huberman (2000, p. 38) considera que o desenvolvimento profissional ocorre como processo: "Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades". As peculiaridades de cada percurso profissional demonstram como é íntimo esse (re)conhecimento do caminho para a docência.

https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31685

No caso de Rita, a sua primeira aproximação com o mundo docente decorre da admiração por uma professora, que em suas brincadeiras copiava modos e hábitos:

> **Rita: Tem a minha professora da primeira série**. Eu acho que todo mundo lembra da primeira série. [...] ela me cativou na época, eu me lembro que marcou. Ela era muito carinhosa, muito atenciosa. E **eu brincava muito de professora quando era criança** (risos). E eu a imitava. Ela tinha até um hábito, tinha um estojinho de bala com pastilhas Valda. [...] **eu me lembro que quando eu comecei a brincar de professora** pedia pra o meu pai comprar as pastilhas para inclusive repetir o hábito (risos) (grifo nosso).

A memória afetiva desencadeada anteriormente revela como a docente se identifica com o comportamento/maneiras da professora de sua infância. Sobre isso, Bosi (2003, p. 36) afirma que: "A lembrança [...] impregna as representações". Trata-se de considerar que a forma como cada um enxerga o mundo, inclusive o meio docente, repercute através de suas memórias, que possuem papel fundamental no preenchimento de lacunas no presente e na definição de suas narrativas.

Nesse sentido, a afetividade é uma marca expressiva das memórias docentes, como indicado pela colaboradora:

> **Leila**: [...] acho que uma coisa que me marcou foi durante a graduação. **Eu gosto muito da disciplina química de alimentos, que até hoje eu estou trabalhando** [...]. Eu tinha uma professora nessa área e a gente acabou desenvolvendo uma amizade. **Pelo gosto que eu tinha da disciplina, me convidou para trabalhar junto com ela, para ajudar na monitoria, bem na disciplina que eu gostava. Então, acho que isso me ajudou também a pensar um pouquinho em ser professora** [...] (grifo nosso).

A afetividade como importante caractere da formação de professores promove-se no quadro descrito acima a partir do desenvolvimento de uma relação amistosa entre professora e aluna. Logo, o convite à monitoria acaba por inseri-la oportunamente em sua primeira experimentação do mundo docente. Relevante destacar que o vínculo afetivo entre professores e alunos baliza a qualidade do ensino e aprendizado:

> Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1996, p. 52).

A relação pedagógica é permeada por aspectos cognitivos e, também, afetivos que orientam os indivíduos em seus papéis de professores e alunos. Observa-se que a sensibilidade durante o processo educacional viabiliza a variedade de vivências e demarca as primeiras aproximações e lembranças com a docência. Nesse sentido, reviver o início como professora foi um exercício de reflexão sobre a própria história formativa:

https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31685

> **Marilene:** [...] **eu atuava na Saúde Pública**, em um Posto de Saúde e **tinha uma turma de estagiários que vinha para a unidade fazer estágios**, então, **a instituição me convidou para supervisioná-los e essa foi minha primeira experiência. A partir dali eles me convidaram para dar aula teórica no curso e aí entrei e não parei mais.** Mas, foi bem vinculado a minha prática profissional, a entrada. Me apaixonei e comecei a buscar subsídios (grifo nosso).

Na narrativa da professora Marilene, a docência decorreu da sua atuação como bacharel em Enfermagem. No caso, esta passa a ser formadora de outros profissionais, tendo em vista o seu saber e atividade na área:

> Assim, na medida em que os professores são formadores, também se formam. Para que essa dinâmica se consolide o professor precisa estar disponível para lidar com incertezas e dúvidas e, ao mesmo tempo, estar implicado no processo formativo dos alunos, como pessoas e profissionais (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 135).

A docência sem formação pedagógica é uma problemática relevante do âmbito da formação de professores, tendo em vista seus reflexos para o processo ensino-aprendizagem em cada modalidade de ensino em que irá atuar este(a) professor(a). Sobre isso, Moura (2008, p. 32) pondera: "Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional [...]". É necessário que o professor incorpore ao seu repertório a dinâmica dos saberes pedagógicos, assim como passe a conhecer e relacionar as especificidades do ambiente educacional à sua prática.

No reconhecimento das próprias escolhas ou mesmo fatos da vida de cada professora, destaca-se a próxima narrativa como exemplo da desconstrução de imagens/modelos:

> **Neri:** [...] **o que me tornou professora foram algumas experiências que me fizeram dizer: "Eu não quero ser assim!".** Porque eu tinha uns professores que acabavam apenas somando conteúdo e não o explicavam. [...] quando eu me formei, logo fui fazer o mestrado [...]. **Com 24 anos, eu já estava dando aula. E então me tornei professora** (grifo nosso).

Em cada campo da vida, inclusive, ao profissional, é comum a comparação ou mesmo projetar-se no exemplo do(a) outro(a). A alteridade na trajetória docente é uma marca essencial e interessante, pois, como ilustra o discurso acima, a colaboradora se posiciona contrária ao modo de ser de alguns professores de seu percurso como aluna. Portanto, a representação de si mesma é também a desconstrução de imagens, lembranças desse outro que a desagrada e cujos hábitos busca não reproduzir como professora.

Outro aspecto suscitado diz respeito ao encontro com a docência, como uma opção inevitável e até certo ponto negada pela professora:

> **Eliana: Eu não consigo definir como eu escolhi a área da docência. Era o que tinha para fazer, para sobreviver ou eu teria que arrumar um outro emprego.** Tinha concursos

https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31685

> também de técnicos para FURG, passei no concurso e vim. Até me lembro e conto para os meus colegas que quando eu cheguei eu pensava: "Nossa! Eu vou ter de estudar muito para dar aula, por que imagina... eles irão nos avaliar né?" (grifo nosso).

A docência como alternativa viável ao fim do processo formativo na academia é apontada com desapontamento, o que caracteriza e torna único o movimento de inserção da professora na profissão. Nessa vertente, Fontana (2005, p. 51) analisa: "O mesmo ponto de partida: a história de vida. Modos distintos de refletir sobre o processo de constituição do 'ser profissional' e da subjetividade. Noções distintas do sujeito a dirigir as leituras do vivido". A vivacidade do relato imprime sinceridade e expressa o comprometimento da professora com suas memórias e o processo de identificação como docente.

O contato inicial com a docência pode ter sido breve, na forma de uma monitoria na graduação, na inocência de uma brincadeira quando criança, o desejo de desconstruir práticas docentes conteudistas ou mesmo a busca por se inserir no mercado de trabalho. As motivações, apesar de diferentes, ancoram-se no mesmo princípio: o reconhecimento de si e de suas práticas como professoras, mesmo que na negação ou afirmação de algum modelo/figura.

Desse modo, esclarece Oliveira (2004, p. 16) acerca das escolhas e experiências que somadas resultam na trajetória de cada indivíduo: "O sujeito, de posse do seu 'material' existencial tem a possibilidade de ler a sua própria situação e aquilo que se passa em torno dele". As colaboradoras apontam diferentes visões sobre sua relação com a docência, contudo, há um espaço e tempo responsáveis por conduzi-las a esse encontro.

As dimensões pessoais e profissionais permeiam o processo de formação docente, no qual as narrativas revelam a imagem de si e sua relação de convergência/divergência consigo mesmo e com o outro. A identidade abarca os conflitos que são inevitavelmente relacionados aos desafios da própria profissão ou particularizados pelo trajeto e projeto de vida de cada professor.

Assim, observa-se que o currículo da formação inicial do docente não licenciado, aparentemente, é pouco alusivo ao desenvolvimento da docência, todavia: "o processo de formação acentua o inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias" (JOSSO, 2004, p. 42). Logo, a permanência nas academias e o acesso a cursos *stricto sensu* revelam as possibilidades de atuação, inclusive, como professor:

> **Marta:** [...] durante a graduação eu fui monitora da disciplina de Fisiologia Humana. Eu tive a oportunidade de ministrar algumas aulas em contato anterior com a professora. A gente selecionou os temas, eu ministrei aulas, acompanhava os alunos.
>
> **Neri:** [...] e naquela época, quase não tinham professores mestres. Os professores tinham no máximo pós-graduação e eram profissionais que trabalhavam de dia e davam aula à noite, então não tinha aquela questão pedagógica. Eu acho que eles não tinham métodos, acho que era por causa disso, tinham o conhecimento, mas não tinha métodos para trabalhar com os

https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31685

> alunos né? [...] o pessoal comentou como faltavam mestres em contabilidade e então fiquei sabendo que existia esse mestrado na UNISINOS, em São Leopoldo.

O incentivo para que permaneçam estudando e a figura da "orientadora" sugere um encontro natural das alunas bacharéis/tecnólogas com a docência. Apesar de suas experiências em sala de aula se fundamentarem na aplicação de técnicas do que vivenciar plenamente o fazer docente:

> **Eliana:** [...] eu fiz aquele estágio da docência no Mestrado e no Doutorado. **Mas a minha orientadora só dava a aula prática para gente aplicar, não dava aula teórica para gente fazer para os alunos. Isso facilitava um pouco** (grifo nosso).

Tendo em vista a indissociabilidade da prática e teoria, se torna inevitável pensar como esses aspectos promovem a constituição profissional do professor:

> Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 39).

A estrita aplicação de técnicas comuns à sua área de conhecimento reproduz a experiência docente que, em sua maioria, bacharéis e tecnólogos vivenciam antes da realidade como professores em instituições de ensino. No entanto, o desafio é buscar que esses profissionais possam ter em seus currículos de formação o acesso aos fundamentos do saber pedagógico, tendo em vista que é possível a atuação em modalidades de ensino como a EPT, o que se vê ocorrer expressivamente.

3.2 O magistério e a feminização

Outra questão suscitada no presente trabalho diz respeito ao fato de os colaboradores pertencerem exclusivamente ao público feminino. Assim, a docência como um papel social atribuído às mulheres é historicamente tratada na linha do tempo da educação:

> Algumas histórias de vida de mulheres que escolheram o magistério e outras cuja escolha não foi feita por elas, mas atravessada por agenciamentos coletivos e individuais, mostram a produção de subjetividades que se singularizam, fizeram da sua existência de mulheres e professoras processos criativos (OLIVEIRA, 2004, p. 19).

Observa-se que as colaboradoras foram inseridas no contexto da docência como uma consequência de sua qualificação e incentivo de pessoas próximas e relevantes emocionalmente:

> **Rita:** [...] **a minha experiência como docente então, começou na UFSM como professora substituta.** Eu estava fazendo mestrado, antes de fazer o concurso para substituta. **O meu marido comentou que tinha um edital aberto na UFSM.** Na época, ele estava como servidor temporário. **E eu estava atuando como arquiteta, estava trabalhando num escritório de arquitetura de Santa Maria e ele me disse: "Tem um edital**

https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31685

> **aberto por que que tu não faz?"** E eu achei estranho ele me falar isso porque era uma coisa que não me passava pela cabeça: ser docente. **E aí eu disse: "Perguntei de onde é que tu tirou essa ideia? E então ele disse: "Mas tu tem todo o perfil"** (grifo nosso).

O trecho destacado menciona duas situações particulares: o incentivo recebido por Rita pelo marido para que tentasse a seleção para professora substitua e o fato de ser mestranda. Apesar de atuar como arquiteta, nesse período, a docência surge também como uma opção profissional, uma vez que, na visão do marido, ela cumpria os requisitos. Nesse caso, a escolha da entrevistada perpassa por uma sequência de descobertas que resultarão na construção da sua imagem como professora.

A participação de mulheres em pesquisas educacionais e o comprometimento das professoras com cursos de formação são pontos significativos da expressividade feminina na área da educação. Nessa perspectiva, Oliveira (2004, p. 19) observa que:

> [...] a predominância de mulheres na docência faz com que esta se configure de uma forma singular e, também, por pensarmos que as imagens que as mesmas têm da docência sejam distintas das imagens construídas pelos professores homens.

A visão das professoras sobre a profissão particulariza um fazer e pensar que é feminino.

Como discutido, a presença feminina no trato e nas tramas educacionais torna singular vários aspectos da constituição profissional como professora, inclusive a condição exclusivamente comum às mulheres, a gravidez:

> **Sônia:** Uma coisa que me marcou muito foi quando eu entrei na graduação. Porque até então foi bem sofrido entrar na graduação (risos). Sim, porque fui mãe muito nova. Engravidei com treze anos e depois tive que fazer um supletivo. Isso marcou muito para mim. Eu fiquei com muito medo, porque várias pessoas me disseram que com o supletivo seria muito difícil entrar numa faculdade e na universidade federal então era impossível.

Dentre as demandas naturais para o acesso a uma carreira profissional na sociedade, a gravidez na adolescência assevera as dificuldades da mulher/mãe em retomar o seu processo de formação. Por sua vez, o próprio pessimismo em relação à aceitação para o trabalho ou para ocupação de posições de destaque no meio demonstram o quanto estão subestimadas as mulheres em sua luta por igualdade e reconhecimento.

Sobre a concepção de docência como atributo essencialmente feminino enraizada historicamente no interior da cultura brasileira, Pereira (1994, p. 126) situa a problemática:

> A questão que se coloca, não é apenas de constatar o magistério como uma profissão majoritariamente feminina. Mas a de investigar o que nesse fazer leva a permanência de relações sociais entre homens e mulheres, onde a discriminação, a subordinação ainda são a tônica dominantes.

https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31685

Os preconceitos e limitações que as mulheres enfrentam reverberam em seu caminho para a docência ou para outras profissões:

> **Eliana: [...] eu lembro que a minha avó trabalhava para umas freiras. E estas freiras vieram a minha casa porque eu não tinha passado no vestibular e me diziam: "Agora, tu tem que trabalhar, tu tem que trabalhar na casa da fulana". Porque claro para elas, mulheres de um tempo passado, filha de gente pobre tinha que trabalhar em casa de família como empregada.** E falavam: "Vai aprender a cozinhar, vai ter que passar roupa". Então, eu tenho essa lembrança delas me dizendo o que eu tinha que fazer (risos) (grifo nosso).
>
> **Neri:** [...] quando eu era criança ajudava os meus colegas a fazerem os exercícios de matemática e na realidade eu queria fazer faculdade de matemática e **daí a minha mãe disse que não ia me deixar fazer faculdade de professora, porque professora ganhava muito pouco** (grifo nosso).

Nas narrativas, observa-se a visão derrotista com a qual Eliana se deparou, tendo em vista sua condição financeira restrita, ascender através da educação não soava como uma possibilidade. No entanto, Neri já descreve sua situação de forma diferente, na qual o preconceito decorre da aversão de sua mãe à profissão docente. Em ambos os casos, identifica-se o propósito de desestimular as professoras quanto à opção pela docência ou, no primeiro caso, por qualquer que fosse a ocupação que não a de doméstica.

Nesse contexto, se destaca a relação da mulher com o magistério, a transformação da profissão como lugar de mulher e a desvalorização de ambas. Desse modo, Louro (2001, p. 465) aponta que: "para muitas jovens o trabalho remunerado se colocava como uma exigência para sua própria sobrevivência, e o magistério, como se sabe, apresentava-se como um trabalho digno e adequado". Ao tornar-se professora, a mulher buscava ocupar o seu papel social determinado em oposição à hegemonia masculina.

A construção histórica da docência como fazer feminino a consolidou nos costumes ocidentais, principalmente, no que tange à educação infantil:

> As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Elas tomam corpo, no conjunto das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e difusão, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e mantém (COLLING, 2015, p. 36).

A autora destaca como as narrativas instituídas no interior da cultura brasileira compactuam com uma prática que segrega e atribui significado diminuto à importância da mulher. A docência seria apenas o caminho natural que oportuniza o contato com as tendências "intrínsecas" da mulher, como a maternidade, por exemplo. Tratam-se de formas preconceituosas e que necessitam ser superadas pelo público feminino e pela sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, Porto e Brancher (2018, p. 210) constatam em pesquisa realizada com professoras da EPT que:

> As colaboradoras compreendem como naturalizados os discursos da diferença e percebem como são construídos,

Ana Paula Alves; Vantoir Roberto Brancher
Representações docentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: as narrativas de professoras não licenciadas de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31685

> produzidos ou reforçados os diálogos com os lugares na instituição, bem como quais os saberes e atribuições possíveis de demandados por ser mulher ou ser homem. As áreas técnicas são fortemente atravessadas pelo imaginário instituído de lugar para homem, de pertencimento masculino e de como são construídas tais significações.

A atenção ao papel da mulher no meio social e, em particular, no contexto educacional viabiliza ressignificar as discussões em torno da formação de professores, uma vez que os caracteres identitários desse grupo são definidos por suas representações de si em um mundo de luta por igualdade. Observa-se que a docência feminina acentua a busca das professoras em terem reconhecidas suas demandas quanto à formação, políticas salariais, condições de ensino e o respeito à dignidade. Logo, a docência não é profissão de/para mulher, mas também para mulher, assim como todos os espaços pela qual esta luta e deseja ocupar.

3.3 A aprendizagem em meio às vivências como professora

A complexidade da constituição docente e os movimentos em torno do ser e dos fazeres como professores evidenciam a necessidade de se refletir cada vez mais sobre as narrativas na constância das metamorfoses. Nesse sentido, o que integra o repertório de saberes e atitudes constitui a forma como se aprende a docência.

Dessa forma, o percurso como professoras em espaço e tempo diferentes repercute no modo como se situa a docência na própria história:

> **Rita: [...] eu fui até a secretaria do curso de arquitetura e me inscrevi** (seleção para professor substituto). **Até os meus antigos professores que me viram lá falaram: "Tu vai te inscrever?".** Acharam estranho, por que também não me imaginavam querendo ser docente. **Mas eu me inscrevi e passei. Então, eu pensei: "E agora o que que eu vou fazer? Assumo ou não assumo?". Então, eu assumi e enfim, me apaixonei.** Foi muito legal, uma experiência muito boa (grifo nosso).

> **Neri: [...] eu até conto para os meus alunos que eu sempre quis ser professora, apesar de eu ter medo.** [...] com 24 anos, eu já estava dando aula e me tornei professora. **Ao me formar em Ciências** Contábeis **montei meu escritório, eu era contadora. E comecei a dar aula, tinha a contabilidade e a docência.** Eu trabalhava de dia e dava aula noite (grifo nosso).

No discurso das colaboradoras, se evidencia o momento em que assimilam a docência como parte de sua história profissional. Segundo Porto (2018, p. 22), revisitar memórias: "É um repensar que aparece de maneira tridimensional, envolvendo o passado, o presente e o futuro, pois o passado é rememorado pelos olhos do presente para uma transformação e autotransformação do sujeito em direção ao futuro". Considerar as narrativas de formação torna dinâmica a visão que o indivíduo possui de si e da sua trajetória docente, possibilitando conhecer-se melhor e aprimorar aspectos da sua formação.

Os professores da EPT, como visto, reúnem uma gama diferenciada de cursos de formação inicial, além de saberes e práticas próprios de cada um:

https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31685

> **Eliana:** [...] **fiz o Magistério no Ensino Médio**, mas eu não conclui para ganhar o certificado do ensino técnico, porque eu não terminei o último estágio. No último estágio tive crise existencial, chorava e dizia que era um horror. Era uma turma de terceiro ano para eu dar aula. Acabou que fiquei apenas com o Ensino Médio normal. Algumas coisas a gente aprendia, não muito, **porque eu acho que dar aula, não sei se a gente aprende. Acho até que tu aprende umas coisas técnicas, mas tu tem que desenvolver certas habilidades certo?**

O discurso da colaboradora remonta ao conjunto de saberes que, ao longo do tempo como professora, passa a constituir seu repertório em um fluxo permanente entre trocas, experiências e novos saberes. Assim, Santos e Brancher (2019, p. 50) afirmam que: "nossas experiências positivas e negativas nos trazem mecanismos de repetição, facilmente observáveis nas nossas imagens do que é ser professor e configuradas em saberes adquiridos ao longo de nosso trajeto formativo". A experiência inicial como professora de Eliana lhe rende conhecimentos que esta incorpora ao seu fazer docente, ainda que vistas de modo estritamente técnico.

A narrativa marca a busca por reunir o conhecimento que efetivamente sedimenta seu fazer como professora, tendo em vista o acionamento de suas memórias: "Ciente do inacabamento e da necessidade constante de formação e de desenvolvimento pessoal e profissional, é indispensável que olhe para os saberes da experiência, compartilhando-os e refletindo sobre eles" (PORTO, 2018, p. 56). A autora reflete sobre a produção de saberes no percurso formativo, desse modo, a situação em que se dá a narrativa analisada (uma entrevista) favorece a busca desses sentidos.

O professor bacharel/tecnólogo possui uma trajetória formativa diferenciada, sendo que o conhecimento técnico dificilmente está associado a uma teoria pedagógica. Contudo, constata-se, nos discursos acima, que a aproximação com a docência se pautou pela descoberta, por aprender como (inter)agir naquele contexto oposto ao que propunha sua formação inicial.

O desafio não constrange a produtividade e a curiosidade pedagógica das colaboradoras apesar dos medos e inseguranças comuns ao início como professoras:

> O processo em que alguém se torna professor(a) é histórico, ensina-nos [...]. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente (FONTANA, 2005, p. 50).

Durante a vivência das dificuldades e êxitos, o professor constrói importantes pilares de sua formação. Nesse momento, são gerados saberes e interações significativas que agregarão definitivamente o eu profissional, sendo replicados em vários espaços de atuação do indivíduo.

No trajeto como docentes, mergulha-se em vários campos da profissão, dentre eles a procura intensa ou excessiva por definir técnicas, ou mesmo metodologias podem não apenas limitar como impedir que o professor se adapte

https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31685

às novas situações e demandas. Dessa maneira, se almeja que o conhecimento assimilado pelo professor seja menos instrumentalizado e mais próximo e atualizado de suas vivências e expectativas.

Nesse sentido, a formação de professores necessita atentar-se para o vínculo indissociável entre os saberes da profissão e o conhecimento de si, promovidos harmonicamente. Os processos que marcam a trajetória do professor sinalizam essa mudança entre o que somos e o que sonhamos, inclusive, no tocante às novas práticas, ainda que restem comportamentos contraditórios e enraizados na forma de ser. Aparentemente, a prática docente do não licenciado pode não estar pensada a partir de uma teoria ou vice-versa, logo, as formações possuem a incumbência de estimular o exercício de refletir, reconhecer e consolidar o conhecimento pedagógico entre os professores.

Em se tratando de professoras não licenciadas atuantes na EPT, verificou-se uma preocupação em reunir métodos ou aplicá-los como meio de tornar efetivo o ato de ensinar, tendo em vista que os currículos não abarcam tal aspecto. O esforço por refletir boas práticas remete à necessidade de explorar potencialidades, sabendo que as incursões nem sempre revelarão o melhor em cada um. No entanto, é necessário dispor dos erros para ressaltar êxitos que comporão a matriz do conhecimento docente.

3.4 A construção da(s) identidade(s) docente(s)

A composição histórica e social da docência perpassa as experiências individuais, grupais e, portanto, profissionais. As relações com o outro, antagonismos e aproximações somam-se e resultam na cultura profissional dos professores. Como forma de discutir esse aspecto, ressalta-se o papel da(s) a(s) identidade(s) docente(s) como meio de situar o ponto de vista, no caso presente, das professoras não licenciadas de um IF.

A formação deve ser um movimento contínuo na vida do professor, tendo em vista os anseios iniciais, os saberes e a própria motivação para aprender nos primeiros contornos da(s) identidade(s), inclusive, o processo de descoberta no papel de professora, como ilustra as narrativas:

> **Leila:** [...] trabalhar na área de docência foi algo que, ao longo da minha trajetória, antes de virar efetivamente professora, eu sempre dizia que não (risos). Quando eu estava indo para o Ensino Médio, minha mãe sugeriu, quem sabe fazer o magistério, ao invés de fazer o Ensino Médio normal. **E eu disse: "não (risos), eu professora? Nem pensar (risos)". E quando eu terminei a graduação, a mesma coisa. Fui fazer a seleção para o mestrado, então o pessoal falou: "Tu vai fazer, depois virar professora". E eu respondia: "Não, eu quero ser pesquisadora, professora nem pensar. E hoje eu gosto, adoro ser professora** (grifo nosso).
>
> **Sônia: Eu jamais imaginei ser professora na minha vida, jamais.** Tanto é que quando eu conheci o meu marido ele fazia mestrado e eu estava no início da graduação e ele me incentivava muito a ir para o mestrado e eu dizia para ele que tudo o que eu menos queria era essa vida de mestrado. **Até porque eu via a vida que as minhas professoras tinham,**

https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31685

> **trabalhavam três turnos, uma correria.** Eu dizia que jamais queria ser assim na minha vida (risos) (grifo nosso).

Observa-se que a negação das professoras quanto a um futuro na docência se destaca como núcleo de seus discursos. No entanto, Leila culmina sua análise dessa trajetória definindo-a como uma realização pessoal e profissional de tornar-se professora. Enquanto Sônia ainda analisa com estranheza como seu percurso formativo e profissional resultou no momento atual, tendo em vista a opinião inicial e a imagem negativa do trabalho como professora.

O início da carreira, segundo Huberman (2000), é uma fase marcada pelos desencontros, divergências entre o idealizado e a realidade concreta. Do mesmo modo que a docência no caso das professoras não licenciadas, não surge como uma consequência natural da sua formação inicial (como ocorre nas licenciaturas), assimilar o papel de professora perpassa pela estranheza/reconhecimento de tal lugar.

Nessa vertente, as narrativas expressam como a condição de aluna/formanda projetou em sua história de vida a aproximação com a docência:

> **Neri:** [...] e as primeiras vezes que a gente foi apresentar trabalho também na universidade, as primeiras vezes eu lembro que eu tinha muita vergonha, chegava assim a tremer, não sei nem como sou professora hoje, porque eu tinha muita vergonha. [...] assim, quando tinha que apresentar trabalho eu já ficava com dor de barriga (risos). Impressionante, eu ser professora hoje, porque eu tinha muita vergonha. Muito medo.
>
> **Eliana:** [...] o que tinha na época e que nós fazíamos eram os concursos. Todo mundo se juntava em umas dez pessoas e íamos lá para o Paraná para fazer um concurso. Íamos em muitos lugares. A gente se juntava e ia. Acabamos fazendo esse concurso, que foi em 2007, em Bento Gonçalves. [...] a gente pensava: "O que que tem disponível para fazer? Tem isso para fazer. Então, vamos lá tentar". Eu não consigo definir como eu escolhi a área da docência.

A forma como ocorre o encontro entre as professoras e a realidade docente se baseia em uma construção, na qual as primeiras impressões são redefinidas pelas expectativas junto à profissão. Considerando as particularidades desenhadas pelas colaboradoras, sintetiza-se que: a docência não é o destino final da formação inicial do bacharel/tecnólogo, o próprio indivíduo acredita que haja um perfil correto para atuar como professor (a desinibição, por exemplo) e, por fim, as opções de atuação que o mercado profissional apresentou a cada um.

A constituição pessoal e profissional do professor está em permanente transição, tendo em vista o fluxo contínuo de produção de memórias e saberes que os coloca em constante indefinição:

> Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inaceitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo é a maneira

https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.31685

> radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 1996, p. 22).

O inacabamento, como aborda Freire (1996), exerce papel fundamental na produção dos significados que se atribui à profissão, desse modo, a trajetória como docente redefine o profissional no decurso das experiências, trocas e, principalmente, pela possibilidade de se reinventar. A(s) identidade(s) do professor é(são) consequência(s) dos valores, saberes, sonhos e inquietações do momento de cada um.

A mudança de hábitos e opiniões diante da inconstância de uma época revela a superação da condição cristalizada de vários campos do conhecimento, inclusive a docência. Hall (2006, p. 13) compreende que: "A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam". No que tange à figura do professor, observa-se que suas identidades profissionais e pessoais se integram na composição de uma rede ampla de imagens, representações e discursos.

Dessa forma, Oliveira (2004, p. 17) reflete acerca da identidade no universo dos professores e sua formação:

> Nossa perspectiva não é a de afirmação de uma identidade docente, nem identidade de gênero; ao contrário, propomo-nos a pensar o processo de produção do ser professor a partir de devires, de agenciamentos que atravessam os sujeitos e configuram subjetividades.

A relevância conferida aos aspectos profissionais e pessoais da vida do professor permite compreender melhor caracteres que são fundamentais no estudo e, portanto, planejamento de ações coordenadas acerca da formação docente. O espaço de discussão dos processos que constituem a(s) identidade(s) necessita priorizar o diálogo entre os pares, atribuindo a cada um a responsabilidade por consolidar a docência como prática e saber de seu tempo.

No âmbito da pós-modernidade, a constante metamorfose que a humanidade passou a vivenciar, forjada por novos meios de comunicação, despertou o indivíduo para novas práticas sociais e consolidou a pluralidade das identidades (HALL, 2006). Compreende-se que as representações de si e da profissão corroboram com a concepção de uma existência fragmentada e, por consequência, contraditória, na qual o elo se edifica no exercício frequente de revisitar memórias e refletir sobre as vivências cotidianas.

Ouvir os professores acerca da sua história e profissão estimula o estudo da(s) identidade(s) docente(s), dado que, a partir da interpretação de suas experiências, alimenta-se o repertório de saberes e promove o autoconhecimento. Em se tratando das professoras não licenciadas, a riqueza de suas narrativas reflete a busca por situar-se em seus contextos produzindo novos sentidos à profissão e delineando seus horizontes.

4 Considerações finais

Os processos imbricados na formação docente são uma temática recorrente e necessária nos espaços de discussão sobre os professores e sua profissão.

Porquanto, é imprescindível considerar que a constituição profissional ocorre a partir de trocas e experiências que os próprios professores relatam. A educação de qualidade, enquanto anseio da sociedade em geral, parte também da formação de nossos professores, por isso, é preciso incentivar que estes assumam o protagonismo das reflexões e resoluções.

Na perspectiva deste trabalho, observou-se como inevitável pensar a relação entre a formação e a ação docente dos não licenciados: bacharéis e tecnólogos que atuam nos Institutos Federais. Contudo, como constatado, os discursos refletem memórias de professoras, cuja(s) identidade(s) está(ão) em permanente construção.

A assimilação de conhecimentos pedagógicos e as metodologias que surgem em meio à experiência de sala de aula reproduzem a dinâmica que irão (re)criar ao longo de sua história. Outro aspecto observado se refere à participação de um público exclusivamente feminino no estudo, evidenciando que as mulheres ainda se sobressaem na disposição em participar e contribuir com os trabalhos acerca da docência.

As representações docentes das professoras não licenciadas atuantes na EPT permeiam a procura pelo conhecimento pedagógico e pela consolidação de seus saberes, por aprender também através da experiência. Nesse processo pelo reconhecimento da docência como sendo também um espaço de conquista das mulheres, um dos muitos lugares que ela pode e deve ocupar, as identidades assumidas/construídas ao longo do trajeto formativo de cada uma ressignificam de modo contínuo o aprender/tornar-se professora.

Por conseguinte, conhecer as memórias e singularidades da vida pessoal e profissional se mostrou frutífero e correlato à constituição da identidade docente como dinâmica, permanentemente redefinida pelas representações dos indivíduos. Ou seja, os anseios por aprender e por qualificar a sua prática engendram a produção de saberes e tornam o professor, a seu tempo, o responsável por atribuir significados à sua caminhada como professor.

Agradecimentos

Agradecemos às professoras, que colaboraram com este estudo, através de suas narrativas e reflexões acerca da formação e representações docentes.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

COLLING, Ana Maria. Inquietações sobre educação e gênero. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 33-48, jan./jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/687. Acesso em: 01 jun. 2020.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. *In*: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 121-143.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução: José Cláudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004. Acesso em: 20 jun. 2020.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. *In*: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 11-23.

OLIVEIRA, Rosilene Souza de; SALES, Márcea Andrade. O. Professor leigo: releituras sobre os saberes profissionais na Educação Profissional e Tecnológica. *In*: COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS PRÁTICAS E FORMAÇÃO, 2., 2015, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: PPGEduC/UNEB, 2015. p. 187-200. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0ByNLmv5aZLadQ2hvSnJtYm1fbms/view. Acesso em: 1 jun. 2020.

PEREIRA, Lusia Ribeiro. O fazer feminino do magistério: tateando um objeto de pesquisa. **Projeto História**, São Paulo, v. 11, p. 115-127, nov. 1994. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11426/8324. Acesso em: 8 abr. 2020.

PORTO, Eliane Quincozes. **Trajetos formativos e significações imaginárias**: narrativas do professor da EBTT. 2018. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Colégio Técnico de Santa Maria, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14904. Acesso em: 3 jun. 2020.

PORTO, Eliane Quincozes; BRANCHER, Vantoir Roberto. Mulheres e docência na EBTT: espaço para homens? **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 3, p. 192-211, set./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8308. Acesso em: 2 jun. 2020.

SANTOS, Juliani Natália dos; BRANCHER, Vantoir Roberto. Desassossegos: os trajetos formativos que tecem as concepções da formação de professores na EBPTT. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 6, n. 2, p. 44-57, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2019/09/4_REdLi_2019.2.pdf. Acesso em: 6 jun. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977. Acesso em: 15 jan. 2020.

Notas

[1] Segundo Hall (2006) diz respeito às transformações políticas, sociais, econômicas (capitalismo) e culturais da sociedade. Caracteriza-se por romper com o concreto e fixo, pelo pluralismo de ideias e culturas (globalização) estando em constante fragmentação, o que acentua as crises do sujeito (identidade) e das certezas.

[2] Também referidos como "professores leigos" segundo Oliveira e Sales (2015). Discutem a ausência da formação pedagógica dos professores que têm sua formação inicial em cursos de bacharelado e atuam nos IFs.

[3] As narrativas de formação fundamentam a reflexão do professor acerca da sua própria trajetória de formação, atribuindo sentido às experiências e consolidando saberes (JOSSO, 2004).

[4] "[...] 'experiências' significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural" (JOSSO, 2004, p. 47). Diz respeito aos significados atribuídos às experiências vivenciadas em nossa trajetória de vida e formação.

[5] Como apresentado acima, as colaboradoras homenagearam professoras da sua história como alunas, no entanto, temos um nome que se refere a um professor de sexo masculino, apesar de todas as participantes serem do sexo feminino.

Informações complementares

Financiamento
Não se aplica.

Contribuição de autoria
Concepção e elaboração do manuscrito: Ana Paula da Costa Alves; Vantoir Roberto Brancher.
Coleta de dados: Ana Paula da Costa Alves; Vantoir Roberto Brancher.
Análise de dados: Ana Paula da Costa Alves; Vantoir Roberto Brancher.
Discussão dos resultados: Ana Paula da Costa Alves; Vantoir Roberto Brancher.
Revisão e aprovação: Ana Paula da Costa Alves; Vantoir Roberto Brancher.

Preprint, originalidade e ineditismo
O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

Consentimento de uso de imagem
Não se aplica.

Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa
O artigo é fruto de pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Farroupilha conforme o parecer nº 3.545.620, de 30 de agosto de 2019.

Conflito de interesse
Não há conflitos de interesse.

Conjunto de dados de pesquisa
Não há dados disponibilizados.

Licença de uso
Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Editores
Frederico Braida; Liamara Scortegagna.

Formato de avaliação por pares
Revisão duplamente cega (*Double blind peer review*).

Sobre os autores
Ana Paula Alves
Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2011). Graduação em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (2012). Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari).
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8336560846895140.

Vantoir Roberto Brancher
Graduação em Pedagogia (1999), Especialização em Educação Especial, AH/SD (2008), Mestrado em Educação (2006) e Doutorado em Educação (2013) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores – MAGMA (https://magma872.webnode.com).
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3260077562370842.

3.2 A PRODUÇÃO DOS SABERES DOCENTES POR PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS ATUANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA[18]

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil

Revista Cocar. V.00 N.00 Mês./Mês./ Ano p. ISSN: 2237-0315

A produção dos saberes docentes por professoras não licenciadas atuantes na Educação Profissional e Tecnológica

The production of teacher knowledge by unlicensed teachers working in Professional and Technological Education

Resumo
Este estudo buscou conhecer os trajetos formativos e saberes de professoras não licenciadas, bacharéis ou tecnólogas, por intermédio de suas narrativas de formação. Através de uma abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987), foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas com professoras atuantes em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. À luz da teoria de Análise de conteúdo (BARDIN, 1977), foi discutido: trajetórias profissionais e de vida: implicações para a formação docente, a constituição dos saberes e reconstrução das práticas docentes. Portanto, os saberes da docência são produzidos ao longo da trajetória pessoal e profissional, logo, é imprescindível alcançar o equilíbrio, no interior do fazer docente, entre os conhecimentos específicos de cada área e os didático-pedagógicos.
Palavras-chave: Professoras não licenciadas; Saberes docentes; Trajetórias formativas.

Abstract
This study sought to know the formative paths and knowledge of teachers without pedagogical training, bachelors or technologists, through their formation narratives. Through a qualitative approach (TRIVIÑOS, 1987), seven semi-structured interviews were conducted with professors working in a Federal Institute of Education, Science and Technology. In light of the theory of content analysis (BARDIN, 1977), it was discussed: professional and life trajectories: implications for teacher training, the constitution of knowledge and reconstruction of teaching practices. Therefore, the knowledge of the teaching is produced along the personal and professional trajectory, thus, it is essential to achieve the balance, within the teaching work, between the specific knowledge of each area and the didactic-pedagogical.
Keywords: Teachers without pedagogical training; Teaching knowledge; Formative trajectories.

[18] Capítulo aceito e aguardando publicação como artigo na Revista Cocar (https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/index).

Introdução

As constantes mudanças no modo como nos comunicamos, produzimos e acessamos o conhecimento evidenciam a necessária discussão acerca das demandas do campo educacional. Nesse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se destaca pela articulação entre os princípios do trabalho e o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, respondendo às necessidades de seu tempo, promove um ambiente diferenciado no que diz respeito à atuação de seus professores.

O docente da EPT possui a importante tarefa na transposição de conhecimentos científicos e tecnológicos instigado pela construção crítica dos saberes da profissão. Na esfera EPT, se destacam os professores não licenciados[1], bacharéis e tecnólogos, responsáveis por articular os eixos tecnológicos no interior dos cursos ofertados com o objetivo de formar profissionais de diversas áreas de interesse da sociedade contemporânea.

Assim, o presente estudo buscou conhecer os trajetos formativos e saberes de professoras[2] não licenciadas, por intermédio de suas narrativas de formação[3]. Ao ressaltar os discursos das colaboradoras, foi possível evidenciar caracteres da composição dos saberes mobilizados por estas em sua prática pedagógica.

A construção e reflexão acerca dos saberes que constituem a docência como profissão se demonstrou um instigante campo investigativo, em virtude da formação técnica, peculiar aos bacharéis e tecnólogos. Na mesma medida, as trajetórias pessoal e profissional, a vivência docente, o desenvolvimento e consolidação de seus saberes justificaram o interesse e a necessidade do trabalho como forma de contribuir com as reflexões sobre a docência na EPT, sobretudo no que diz respeito às singularidades das professoras não licenciadas.

Fundamentos metodológicos

Através de uma abordagem qualitativa, a pesquisa proporcionou expressivamente a produção de significados, mediante a interação entre pesquisadores e colaboradoras, via instrumento de coleta de dados (TRIVIÑOS, 1987). Desse modo, buscou-se conhecer os trajetos formativos e saberes das professoras não licenciadas por intermédio de suas narrativas de formação.

Como forma de identificar as possíveis colaboradoras, utilizou-se o *snowball* (bola de neve). Segundo Vinuto (2014, p. 203), a técnica se refere a uma amostragem não probabilística:

> (...) que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados.

Tal método se baseia na seleção de indivíduos (sementes) cujo perfil é previamente constatado e que, ao participarem, identificam participantes do seu circuito de conhecidos para integrar a rede de colaboradores. As professoras participantes são alunas de um curso de formação pedagógica[4] ofertado pelo Instituto Federal (IF) em que atuam, sendo bacharel ou tecnóloga por formação.

Portanto, como meio de coletar as narrativas das professoras participantes do estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada:

> (...) aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Tal instrumento proporcionou uma maior flexibilidade aos relatos, tendo em vista que novas questões, pontualmente, foram se revelando durante a aplicação dos quesitos previamente organizados. Desse modo, as colaboradoras participaram ativamente da produção de conteúdo da pesquisa por meio dos tópicos que suas narrativas evidenciavam e que, por consequência, aprofundavam pelo estímulo dos próprios pesquisadores.

Assim, o contato inicial ocorreu através da coordenação do curso, visto que uma carta convite foi distribuída por *e-mail* e nos grupos de *WhatsApp* resultando na primeira semente (possível colaboradora). Na sequência, foram aplicadas as entrevistas semiestruturadas com um total de vinte questionamentos acerca do processo de construção dos saberes docentes, tendo em vista a trajetória como professora.

Foram entrevistadas sete professoras não licenciadas, uma vez que a rede de indicações remeteu recorrentemente a pessoas do sexo feminino. Outros indicados do sexo masculino declinaram da proposta, diante disso, o universo trabalhado evidenciou a

voz feminina, o que destacou o relevante protagonismo das mulheres na educação, através da docência.

A necessidade de aproximar as professoras à temática trabalhada possibilitou, durante as entrevistas, solicitar que escolhessem o nome pelo qual seriam designadas no estudo. Propondo a imersão em suas memórias, foi sugerido que optassem pela figura de um professor(a) que tenha sido importante na sua trajetória formativa. Dessa forma, buscou-se homenagear a figura docente admirada pelas colaboradoras e/ou que de algum modo as influencia/influenciou.

A discussão dos dados ocorreu com base na teoria da Análise de Conteúdo com vistas a compreender os significados das narrativas analisadas (BARDIN, 1977). Dessa maneira, a elaboração de categorias organizou as narrativas permitindo uma leitura analítica dos dados.

A seguir, relacionou-se o nome, a idade, o tempo de atuação docente, a formação e uma breve descrição com o intuito de situar o perfil de cada professora na relação com o seu discurso, o que facilitará realçar os pontos de vista sobre o seu desenvolvimento como docente (Quadro 1):

Quadro 1 - Professoras colaboradoras: nome, formação e descrição

Nome	Formação inicial	Formação *stricto sensu*	Breve descrição
Marta	Cosmetologia	Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	Muito comunicativa nos relatou todo o seu percurso profissional até à docência. A disponibilidade e o fácil acesso a essa professora facilitou nossa relação, inclusive de trocas.
Rita	Arquitetura e Urbanismo	Mestrado em Engenharia Civil – área de Conforto Ambiental	Narra de forma empolgada as suas principais experiências docentes, o que considera como desafio, destacando a importância da boa relação interpessoal em sala de aula.
Leila	Farmácia e Bioquímica (Habilitação em Tecnologia de Alimentos)	Mestrado em Ciência e Tecnologia dos Alimentos Doutorado em Agronomia (Produção vegetal)	Docente tímida, no entanto, extremamente inquieta no que se refere aos processos que envolvem a aprendizagem docente. A sinceridade com que abordou suas limitações e potencialidades foi um diferencial em nossa conversa.

Marilene	Enfermagem	Mestrado em Envelhecimento Humano	Comentou seu percurso de vida até o momento atual, pontuando em pequenas lembranças atitudes que a representam como docente. Se mostrou permanente instigada a aprender, empenhada em dar o melhor de si na construção dos seus fazeres e saberes.
Neri[5]	Ciências Contábeis e Administração	Mestrado em Contabilidade e Controladoria	Um aspecto personificado pela professora diz respeito a sua capacidade de se reinventar, sobretudo, no que diz respeito a abandonar uma postura conteudista para aproximar-se do aluno e das suas perspectivas.
Sônia	Enfermagem	Mestrado em Ciências da Saúde	A professora nos apresenta uma narrativa de vida desafiadora, além de entre idas e vindas o seu (re)encontro com a docência. Apesar da sobrecarga de trabalho apontada, a entrevistada entende como uma vivência diária a sua construção como docente, destacando a relevância do respeito às singularidades de cada professor.
Eliana	Engenharia de Alimentos	Mestrado e Doutorado em Engenharia e Ciência de Alimentos	Compreende que a busca permanente por melhores métodos de ensino deve ser a tônica da formação de professores. Dentre os aspectos marcantes, a colaboradora relembra com olhar vitorioso as dificuldades de sua formação, destacando a relação de descoberta e experimentação ao longo do seu desenvolvimento como docente.

Fonte: autores, dados produzidos em 2020.

Observou-se uma diversidade entre os cursos de formação inicial e o tempo de atuação docente, o que torna enriquecedoras e singulares as narrativas das professoras. Por exemplo, ao se analisar as informações sobre Marta, que possui apenas três anos de experiência como professora, percebe-se o seu esforço e busca por situar sua prática docente no contexto do conhecimento pedagógico.

No caso de Rita, que possui mais de dez anos de atuação docente, se evidenciou seu potencial em conciliar, dentro e fora de sala de aula, boas relações com alunos e suas famílias. A professora empolga-se ao relatar situações comuns do seu cotidiano na docência, afirmando que essa dinâmica a constrói diariamente como pessoa e profissional.

No diálogo com Leila, observa-se uma maior timidez nos quesitos que se iam desvelando durante a entrevista. Contudo, a professora, demonstrou-se curiosa ao

destacar aspectos da ação docente, sobretudo, trouxe à conversa situações da sua prática em sala de aula, problematizando a distância entre cursos de formação continuada e as demandas reais dos professores.

A professora Marilene apresenta sua trajetória profissional, recorrentemente, associada à docência, uma vez que, mesmo não atuando totalmente no âmbito educacional (por ser enfermeira), inevitavelmente, era professora como atividade secundária. Inclusive, sinaliza expressiva lista de cursos quando questionada sobre como fundamenta o seu fazer docente, durante essas vivências.

Neri foi uma colaboradora que revisitou, de modo profundo, memórias, analisando temporalmente situações que, a seu ver, conduziram-na ao magistério: tornou-se professora imediatamente após o mestrado, realizando esforço hercúleo para se locomover até à instituição, onde começou sua caminhada docente. Dentre as preocupações pontuadas pela professora, se sobressai o cuidado em construir sua prática pedagógica de modo reflexivo, orientando-se por uma visão contextualizada do ensino e menos conteudista.

A interação com Sônia foi fluída, a professora apresentou um importante relato acerca de sua condição (grávida aos treze anos) ainda no período escolar. A partir disso, teceu importantes reflexões sobre como o ambiente escolar/acadêmico não está preparado para receber alunas/mães e que insistiu diariamente para manter-se na dianteira dos seus sonhos. Ouvir Sônia, permitiu olhar a docência enquanto caminhada em uma perspectiva de autoconhecimento.

A última entrevistada, professora Eliana, narrou de forma entusiasmada sua "luta" de inserção e permanência tanto na vida escolar quanto no mundo acadêmico. A condição econômico-social, na sua visão, poderia ter sido um fator limitador, contudo, a colaboradora preferiu considera-la como motivação para conquistas, dentre elas: a docência em um IF.

Análise das narrativas

Como forma de estudar e, por consequência, melhor conhecer as vivências das colaboradoras, estruturou-se a análise a partir das seguintes categorias: Trajetórias profissionais e de vida: implicações para a formação docente, A constituição dos saberes e Reconstruindo as práticas docentes.

Trajetórias profissionais e de vida: implicações para a formação docente

A formação de professores, sobretudo na/para Educação Profissional Tecnológica, nosso objetivo de trabalho, é marcada pela forma apressada e imediatista de suas ações e políticas estruturantes (MALDANER, 2017). Tal problemática se fundamenta na própria concepção de formação, por vezes ancorada em uma visão técnica do fazer ou ainda mesmo que o discurso desconstrua tal realidade, na prática pouco ou nada muda. A docência permanece como o lugar de uns como espectadores de outros, supostamente melhor preparados para pensar a profissão e a formação.

No entanto, a evolução das discussões, nesse campo, procura tornar o professor o principal responsável por pensar as propostas formativas, a começar por trazer as experiências que tornam seu percurso profissional e pessoal únicos, como aponta André (2010, p. 176): "(...) a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula". As várias fases de desenvolvimento, pelas quais passam os professores, resultam em saberes continuamente aperfeiçoados pelo amadurecimento próprio de cada indivíduo no interior da profissão.

Nesse sentido, as professoras demonstraram certa inclinação em compreender a formação como situações limitadas aos encontros institucionais, desfavorecendo a espontaneidade das trocas entre os pares, produção e consolidação dos saberes produzidos em suas vivências diárias. Desse modo, salientam-se as narrativas que corroboram a visão quanto a esses "eventos" de formação:

> ***Marta:*** *(...) a formação pedagógica de professores para Educação Profissional, além disso, participo de formação pedagógica ofertada pelo IF xxx mesmo.* ***São reuniões, palestras, discussões que ocorrem na instituição, além de fóruns, eventos relacionados também, mas que não se configuram como um curso propriamente dito*** *(grifo nosso).*

Nota-se a visão comum em atribuir os espaços de formação como uma iniciativa institucional, nos quais o professor é um receptor, passando por mais um dentre tantos ritos que compõem a profissão. Desse modo, enfatizando, assim, o distanciamento docente de suas próprias demandas, definindo o curso dos movimentos formativos.

Segundo Imbernón (2009, p. 32-33), o papel dos formadores está baseado: "num tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios gerencialistas que os leva a assumir um papel de especialista e não de acompanhante". A relação entre professores e as propostas formativas evidencia esse distanciamento que necessita ser superado por uma nova cultura formativa que considere o docente e as demandas de sua realidade com o que há de singular em cada tempo e espaço.

Nesse ínterim, se faz imprescindível pensar a formação vinculada à vivência docente como o primeiro passo para incluir os professores no campo de discussão das problemáticas e soluções relacionadas a sua própria profissão. Neste caso das professoras que emprestam suas narrativas, observa-se uma gama de visões acerca de suas trajetórias, principalmente no que diz respeito ao conhecimento de si dentro da profissão.

Assim sendo, o caminho percorrido como aluna por cada professora evidencia particularidades da sua trajetória, especialmente no que tange à constituição dos próprios saberes. Cunha (1992, p. 90) comenta o reflexo das lembranças dos professores, enquanto discentes:

> A influência de atitudes positivas de ex-professores é lembrada por 70% dos participantes. Eles afirmam que seus comportamentos como docentes têm relação com a prática pedagógica vivenciada com estes mestres. Apontam como principais justificativas desta influência aspectos relacionados ao domínio do conhecimento, organização metodológica da aula e relações democráticas com os alunos. Há ainda exemplos marcantes no sentido de honestidade e amor à profissão.

As marcas e vivências que compõem os significados construídos na docência são visivelmente identificadas pelos comportamentos e atitudes assumidos pelas professoras. Sobre isso, Marta e Rita relatam as seguintes situações como alunas:

> ***Marta: Acho que foi essa mesma professora que eu citei da Bioquímica que buscava sempre contextualizar, trazia exemplos e não focava somente naquele conteúdo puro de Bioquímica****, o que faz a gente, às vezes, não conseguir uma ligação (grifo nosso).*
>
> ***Rita:*** *Eu lembro de uma das primeiras aulas que tive na graduação e que* ***foi uma experiência muito ruim assim. Eu penso que jamais faria isso. Era uma professora que dava a parte de expressão e representação gráfica. E a gente começou a parte de desenho e ela colocou uma cadeira em cima de uma mesa. E falou assim: "até o final da aula vocês precisam desenhar essa cadeira"****. Era uma cadeira cheia de detalhes assim. E me lembro que quando*

> *entrei eu sabia desenhar e tal, mas não era uma exímia desenhista. (...) E naquele momento eu me perguntei: "meu Deus do céu! Será que estou no curso certo?" (grifo nosso).*

Dessa forma, a história como alunas, inevitavelmente, se permeia às práticas docentes, influenciando a professora do momento atual pelas experiências que teve em outro papel da trama educacional. Nas narrativas acima, uma das colaboradoras explicita a visão de "boa professora", enquanto a outra exemplifica através de uma memória a negação de um modelo que, evidentemente, a desapontou. Por isso, é indispensável que o campo da formação de professores considere tais relatos, tendo em vista que o aluno de hoje poderá vir a ser o professor de amanhã.

As memórias como alunas são fundamentais na construção dos conhecimentos e compreensão das escolhas que cada pessoa faz em sua caminhada docente. Apesar de relevante o contato das professoras com suas lembranças, há ainda a necessidade de superar a docência enquanto disposição natural de cada indivíduo, um dom, por exemplo.

Gauthier *et al.* (2013) ressalta que toda profissão demanda a reunião formal de saberes/conhecimentos próprios daquele ofício. No caso da docência, os fragmentos a seguir ilustram esse processo de assimilação das professoras não licenciadas em relação a sua prática:

> ***Rita:*** *Porque a gente precisa ter a segurança do que a gente tá fazendo, porque muitas vezes a gente vai na tentativa e erro. E eu acho que o curso proporcionou mais segurança nas nossas propostas pedagógicas, o embasamento maior naquilo que a gente vinha fazendo e até trouxe muitas vezes um certo alento: "ah! Mas, isso eu já fazia (risos)". Ah! Instintivamente, muitas coisas, a gente vinha fazendo pela experiência, são doze anos como docente, mas o curso trouxe segurança e base teórica.*
>
> ***Leila:*** *Acho que é importante o conhecimento técnico. Porque nós somos professores da área técnica, então acho que é importante ter o conhecimento sobre as tecnologias que podem ser utilizadas, as metodologias que podem ser utilizadas para tentar chamar a atenção do aluno em sala de aula. São as duas coisas que eu pelo menos sempre tento.*

A perspectiva de Rita se refere ao processo de ensino antes e durante o curso de formação pedagógica, indicando que experienciava, através da tentativa e do erro, estratégias que, posteriormente, se consolidariam no campo de saberes relacionados a sua

prática docente. Sendo, o conhecimento pedagógico, o fundamento para reconhecer e tornar segura a adoção por metodologias adequadas às atividades em sala de aula.

Enquanto, Leila procura conhecer e aprofundar o seu conhecimento técnico referindo-se a esse como a principal forma de manter-se "atualizada" e coerente com as propostas de ensino. Tal postura reflete a preocupação em agregar as melhores condições de aprendizagem no seu planejamento e organização como professora.

Dessa forma, a discussão em torno da reunião dos saberes e práticas próprios da docência diz respeito, ainda, à desconstrução da profissão como algo intuitivo, conduzido, exclusivamente, pelas experiências do indivíduo. Gauthier *et al.* (2013, p. 22) argumenta que: "A intuição é uma imagem à parte do saber docente, pois se insere numa relação de negação do saber". Logo, tal afirmativa pretende esclarecer que os saberes da docência são resultados da reflexão contínua sobre as condições que os produziram, portanto, de uma postura crítica, que busca distanciar-se de ideias preconcebidas.

O equilíbrio entre o saber específico de cada área e o pedagógico é uma constante do trabalho docente dos bacharéis e tecnólogos, a exemplo de licenciaturas como Matemática, História, Geografia, etc.

> Concordamos que o conhecimento de cada campo seja fundamental, mas não basta para ser um bom professor. Também é necessário compreender o modo como é transformado em ensino e isso exige outros saberes, entre os quais o pedagógico do conteúdo (CAMBRAIA; PEDROSO, 2017, p. 23).

A docência requer que o conhecimento próprio de cada campo seja transposto com amparo pedagógico, desse modo, viabilizando um processo de ensino-aprendizagem efetivo e coerente com uma formação de professores, que é contínua e atenta às frequentes demandas da sala de aula: "***Marilene:*** *(...) eu acho que a gente sendo bacharel, acabamos puxando para a área técnica. Apesar de não ter como dissociar a questão pedagógica, que é fundamental, importantíssima para a gente dar a sequência no trabalho*". A narrativa ilustra a disposição comum em preocupar-se com o domínio absoluto da técnica, secundarizando o aspecto pedagógico do fazer como professora.

O trabalho docente na EPT não se limita ao ensino de conteúdos programáticos e do processo de transposição didática, uma vez que há a preocupação com o desenvolvimento omnilateral discente. Segundo Maldaner (2017), o professor da EPT tem

por tarefas estimular em seu alunado a reflexão crítica da sua realidade e do mundo do trabalho, tarefas indissociáveis de uma conduta comprometida com os fundamentos políticos, didático-pedagógicos da EPT e que pontuam as necessidades de formação do professor atuante nessa modalidade.

Outra questão diz respeito à mudança de perspectivas ao longo do trajeto como professora, passando a rever hábitos e redefini-los:

> ***Neri:*** *(...) no início, eu nunca consegui ir para sala de aula sem ficar a tarde inteira estudando. Eu ficava a tarde inteira estudando (...) eu tinha medo falhar em algum exercício ou esquecer. Eu gostava de refazer tudo antes de ir para a aula. E agora minha maior preocupação mesmo é conseguir transmitir para o aluno e ter esse bom relacionamento que nem sempre foi minha preocupação. Eu me preocupava muito com quantidade de conteúdo e não me preocupava com a qualidade. Não queria saber se ele estava recebendo ou não, queria cumprir com o plano de ensino.* ***E agora eu tento me preocupar, observo se eles realmente estão fixando os conteúdos mais importantes e esse bom relacionamento é o que eu tento me preocupar mais agora*** *(grifo nosso).*

O quadro descrito por Neri ressalta o próprio amadurecimento, o momento em que percebe que a docência é ir além do preciosismo conteudista. Conforme Cunha (1992, p. 121): "A prática tende a repetir a prática. Mesmo que seja a negação dela mesma. Aqueles professores que conseguem ultrapassar este nível é porque viveram situações que lhes possibilitaram a análise de sua própria experiência". A reflexão sobre sua atuação como professora proporcionou o questionamento de seus fazeres, situando-a em um novo tempo da sua trajetória docente.

Porquanto, as contradições da formação docente estão presentes nas narrativas das colaboradoras, que buscam por aprender e aperfeiçoar rotinas do ofício, não se restringindo aos espaços e eventos institucionais, apesar da relevância desses episódios e cenários. Por consequência, a troca entre pares revelou-se em um importante mecanismo de formação, permeada pela reflexão que associa teoria e prática como indicadores de uma transformação no pensar e agir das professoras. Constata-se que, a partir do curso de formação pedagógica, estas puderam conhecer e se dedicar à leitura e discussão de questões do processo ensino-aprendizagem e, especialmente, redimensionaram suas perspectivas acerca da docência.

A constituição dos saberes

A produção de saberes é inerente à organização do trabalho docente, nesse sentido, Gauthier *et al.* (2013, p. 28) entende que: "De fato, é muito pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino". A reunião dos conhecimentos que o professor mobiliza e consolida em sua caminhada profissional resulta nos fundamentos do seu ofício.

Dessa forma, Gauthier *et al.* (2013) concebe os saberes docentes como a reunião de conhecimentos que amparam as práticas e demarcam as competências a serem desenvolvidas pelos professores. Por sua vez, os define como: saberes disciplinares (científicos, produzidos nas academias, nas disciplinas); saberes curriculares (sistematizados por programas de ensino); saberes das ciências da educação (não estão diretamente relacionados à ação pedagógica); saberes da tradição pedagógica (refere-se ao saber da aula, baseado em práticas recorrentes da cultura educacional); saberes experienciais (o valor que o professor atribui às experiências vivenciadas); saberes da ação pedagógica (resultado do saber experiencial quando testado e tornado público através de pesquisas).

O conjunto de conhecimentos mobilizados pelos professores atribui sentido e valor à docência como profissão. Em vista disso, é comum que sejam acionados de modo não linear, sendo permeados uns pelos outros. Assim, as colaboradoras apresentam sua visão acerca da construção de seus saberes:

> ***Rita:*** *(...) a gente sempre teve abordagens distintas a respeito da formação do professor. Eu acho que os cursos de licenciatura também colaboram muito. Porque enriquecem a discussão,* ***nós como bacharéis, não tínhamos essa vivência. Nossa vivência é muito baseada na experiência, o que a gente vai vivendo, adaptando*** *(grifo nosso).*
>
> ***Leila: Acho que minha maior dificuldade, principalmente, no início, era de como preparar boas aulas e que chamasse atenção e fizesse os alunos se envolverem.*** *Isso até hoje é um problema (risos).* ***Permanentemente, a gente sempre está se perguntando: "O que que eu vou fazer para que os alunos participem né? Interajam com a atividade? E se tem a construção do conhecimento né?"*** *(grifo nosso).*

A narrativa de Rita marca um importante aspecto da formação docente do não licenciado: a experiência em sala de aula. Ao longo da trajetória como professor, é comum que passe a refletir sobre o porquê de determinadas escolhas ou que reúna em seu reservatório, como propõe Gauthier *et al.* (2013), opções metodológicas, soluções para problemas pedagógicos e o principal que passe a se reconhecer naquela profissão.

Já Leila ressalta uma inquietação com o preparo de suas aulas, em como instigar a curiosidade necessária para tornar estimulante o aprendizado. Nesse fato, marca-se a busca da professora por compreender os processos de formulação de sua prática em sala de aula, identificando experiências exitosas e, porquanto, avaliando e redimensionando a sua ação pedagógica.

A fala espontânea de ambas professoras sobre suas rotinas e limitações evidencia a busca pelo aprendizado cotidiano. Observa-se como articulam os saberes experienciais, o conhecimento produzido, modificado e (re)adequado às necessidades de sala de aula. A formação entre pares surge, nesse contexto, como um caminho para que os saberes possam ser amplamente divulgados e testados:

> Estamos ainda naquele ponto em que cada professor, isolado em seu próprio universo, elabora uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que "funcionam" ou que ele acredita que funcionam. Exatamente por ser particular, entretanto, essa jurisprudência só raramente chega ao conhecimento público para ser testada (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 33-34).

A experiência compartilhada reproduz uma lógica de formação entre professores que supera a mera proposta institucional, mas destaca a importância da reflexão sobre a prática no espaço e tempo em que esta ocorre. Outrossim, a consolidação dos saberes da ação pedagógica decorre da pesquisa como hábito, através da publicização dos fazeres, o que promove a sistematização dos saberes da docência.

A atuação docente de bacharéis e tecnólogos na EPT salienta a discussão em torno de como é formalizado o conhecimento relativo à profissão, assim, o fragmento abaixo busca demonstrar tal dinâmica:

> ***Eliana:*** *Por isso eu te falei que tem coisas que as pessoas têm um jeito maior,* ***aquele que é professor mesmo, de alma que nasceu já para isso. E a gente que caiu de paraquedas, a gente já tem essa dificuldade maior*** *(...). Acho que desde o início, a dificuldade é pensar a estratégia de como fazer o conteúdo chegar, por que desde o início o que a gente faz?* ***Aprendemos do***

> ***jeito que a vivenciamos, que é o professor lá na frente falando, explicando, colocando no quadro*** *e, então tem o texto para ler e as perguntas para responder e por aí vai.* ***Mas com o passar do tempo a gente vê que isso não funciona, mas enfim tu tem que fazer de um outro jeito, mas como é que tu faz de outro jeito?*** *Ninguém sabe, porque* ***a gente vê nas formações pedagógicas que cada professor tem que achar o seu jeito, tem que achar sua técnica e ninguém dá a receita de bolo, até porque não existe e é isso*** *(grifo nosso).*

Destaca-se, no discurso, a visão de ser professor como algo imanente para uns, enquanto que para outros é definida pelo "aterrissar bruscamente" em um novo formato profissional, para o qual a formação como bacharel/tecnólogo não previa. Embora a Licenciatura também não possa preparar para todas as situações, ela se propõe a ajudar o estudante a compreender os fazeres que estão por vir e, talvez, a encontrar os caminhos para resolver/interagir com as situações que se apresentam.

Nesse sentido, Cunha (1992, p. 156) analisa que: "(...) em muitas situações eles (professores) exercem atitudes de acordo com a expectativa do dever ser, mas em outras procuram construir um novo papel (...)". A reflexão de Eliana demonstra a preocupação em desenvolver habilidades e demais aspectos da sua constituição como professora, mas que enfrenta limitações pela severidade do próprio julgamento quanto a sua atuação.

Destarte, nas demandas pedagógicas, a procura pela(s) técnica(s) é um anseio comum dos professores ao participarem de formações. Sobre isso, Diniz-Pereira (2010, p. 2) ressalta: "(...) a ideia do 'desenvolvimento profissional' dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente". É necessário compreender que a professora conhece as particularidades da sua sala de aula, sendo indispensável partir desta para a construção de seus saberes.

Nesse ínterim, os saberes produzidos pelas professoras não licenciadas, no presente estudo, permeiam o campo dos conhecimentos previstos pelos programas de ensino (saberes curriculares), as práticas reiteradas ao longo da prática docente (consolidadas como saberes experienciais). As narrativas destacam a preocupação em ser uma docente que "cumpre" o previsto na grade de conteúdos, do mesmo modo, esses discursos apontam a procura por aliar o acesso ao conhecimento formal a uma aprendizagem significativa, que edifique os fundamentos de uma educação integral.

Reconstruindo as práticas docentes

A docência vincula-se permanentemente à construção da identidade profissional de um ofício, o de ensinar. Porquanto, é indispensável que o singular seja trabalhado, refinado e, então, incorporado aos saberes desse campo. Nessa vertente, Porto (2018, p. 57) comenta: "Ciente do inacabamento e da necessidade constante de formação e de desenvolvimento pessoal e profissional, é indispensável que olhe para os saberes da experiência, compartilhando-os e refletindo sobre eles". O olhar reflexivo sobre sua própria prática revela a disposição dos professores em reinventarem-se nos diferentes contextos em que atuam.

Os encontros formativos entre docentes ou o exercício reflexivo sobre sua própria atividade desencadeiam um movimento de mudanças e renovação constante do pensamento e práticas pedagógicos. As narrativas de Rita e Neri demonstram a importância de se dedicar a transformar o processo ensino-aprendizagem:

> ***Rita:*** *(...)* ***ao longo das disciplinas a gente vai lendo, entrando em contato com o material, enfim, tu vai começando a pensar.*** *Começa a vir mil ideias para trabalhar em sala de aula.* ***Então, é abrir os horizontes para novas práticas.*** *Parece que dá uma renovada, uma reciclada, surgem ideias novas (grifo nosso).*
>
> ***Neri:*** *(...)* ***nessa questão de buscar ter uma visão humana, de pensar mais no outro ser humano, de realmente transmitir o conhecimento para o aluno e preparar ele para o mundo*** *do que simplesmente transmitir o conhecimento técnico em si (grifo nosso).*

Ambos fragmentos comprovam a intenção das professoras em comprometerem-se com os propósitos de uma ação pedagógica que pretenda ir além dos conteúdos, renovando a si e o propósito de ensinar. Sobre o ofício de ser professor, Freire (1996, p. 40) afirma:

> Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los.

O conhecimento técnico é um relevante aspecto do trabalho docente somado às relações interpessoais que atribuem valores e sentidos à dinâmica escolar. Freire (1996),

quando concebe o ensino como meio para superar o argumento conteudista, aponta a contribuição dos professores em tornar alunos cidadãos pensantes sobre si e o que os cerca como o meio para inovar e reconstruir práticas.

Nesse sentido, a vivência do ambiente escolar e a atividade coletiva no planejamento na organização da rotina escolar através da aproximação entre docentes alimenta um fluxo permanente de trocas:

> ***Sônia:*** *(...)* ***nós sempre tivemos reuniões e acho que é uma coisa muito boa, troca de experiência entre os colegas*** *e principalmente, porque nós temos duas colegas que tem experiência docente, inclusive um que tem uma ampla e rica experiência como professora. Então são duas colegas, que eu sempre escutei muito.* ***As dicas e orientações delas sempre serviram bastante, até porque a vivência, as experiências delas só agregam.*** *Porque não quer dizer que a gente vai ser igual ao outro, mas a* ***gente consegue aprender com os aspectos positivos e negativos de cada colega*** *(risos) (grifo nosso).*

A busca por conhecer a melhor forma de ensinar torna o ensino um constante desafio, uma vez que os professores possuem, em cada turma de alunos, uma série de particularidades que necessitam serem consideradas para o melhor andamento do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, Sônia, quando menciona a importância das reuniões e conversas com colegas mais experientes, explora o significado desses momentos para o seu aprendizado como professora, além de tornar reflexiva a sua ação docente.

Como referido anteriormente, as professoras colaboradoras deste estudo foram reunidas a partir de um curso de formação pedagógica, ofertado pela instituição em que trabalham, sendo este um fator determinante de um novo olhar sobre si e a docência:

> ***Eliana:*** *(...) que nem eu te falei antes, eu comecei a ver diferente e a começar a pensar como fazer as coisas diferentes e como melhorar, enquanto professora, tentar evoluir (...).*
>
> ***Marilene:*** *As discussões sobre as pessoas que trabalham o processo pedagógico ao longo do tempo, Paulo Freire, por exemplo, foram muito importantes. Acabam trazendo uma reflexão, sobre a minha atuação, sobre que tipo de profissional eu estou ajudando a formar. Será que eu estou o ajudando a ter uma visão para a melhoria da sociedade? Ou será que estou formando só mais uma pessoa que vai desempenhar a tarefa sem questionar? Então, eu acho que é fundamental que a gente tenha esse conhecimento para que você consiga repensar sua prática e melhorar.*

No relato da professora Eliana, se constata o distanciamento de condutas já acomodadas no interior de suas vivências docentes, nesse caso, a formação serviu-lhe de ânimo novo, apresentando-lhe possibilidades, que a mesma concebe como a oportunidade de "evoluir". Marilene ressalta a leitura de nomes importantes e fundamentais do pensamento pedagógico brasileiro e do mundo, como Paulo Freire, na composição de sua prática, assim, revendo seu papel na formação de seus alunos e a função social de seu ofício como professora.

A disposição em transformar a docência decorre dos hábitos que o próprio professor passa a cultivar, revendo práticas e saberes e, portanto, conhecendo e redefinindo a sua ação pedagógica:

> O repertório de conhecimentos está, como já foi asseverado, ligado às questões relativas à eficácia do ensino, à profissionalização dos professores e à qualidade da formação inicial. Isso significa que ele tem como projeto, pelo menos até um certo ponto, a transformação da prática docente (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 188).

A docência, enquanto ofício, reúne um conjunto de saberes que a constitui como profissão e que são essenciais ao desempenho da atividade a que se destina: o ensino. O professor produz através de suas vivências, redimensiona e, por fim, atribui valor e sentido aos saberes, cujo estudo e discussão resultam em processos inovadores tanto no contexto escolar quanto na formação docente.

Nesse sentido, a produção de saberes pelas professoras não licenciadas permeia aspectos de suas histórias de vida e, de mesmo modo, diz respeito aos significados das suas experiências profissionais (não se restringindo às vivências do trabalho como docentes). Dessa maneira, a procura por subsidiar sua ação pedagógica supera a mera mobilização do conhecimento especializado (próprio de sua formação), mas se refere à necessidade de construir/rever práticas e teorias e, por consequência, melhor fundamentar sua atuação em sala de aula.

Considerações finais

A docência na EPT e as demandas advindas da atuação dos bacharéis e tecnólogos como professores marcam singularidades do processo educacional repercutindo sobre os

saberes e fazeres da profissão. Este estudo buscou, através das narrativas das professoras, discutir o universo do não licenciado a partir das suas vivências.

Assim, foi observada com frequência a preocupação em atribuir e participar de "eventos" de formação planejados pela instituição em que trabalham. A visão formal acerca desses momentos demonstra a necessidade de valorizar experiências outras, como a troca entre os pares comum à rotina diária do ambiente escolar. Além disso, é imprescindível considerar os efeitos da reflexão sobre sua própria prática como ato inerente e contínuo do processo de formação como professoras.

Outro aspecto diz respeito à procura por amparar sua ação docente de modo quase exclusivo no conhecimento técnico. Como visto, os discursos ilustram episódios de superação dessa condição, em que a prática está concentrada no saber técnico dissociada da adequação pedagógica. É possível constatar a maturidade dos relatos que apontam uma evolução da perspectiva das professoras em relação à construção dos seus próprios saberes, atribuindo valor às experiências e conhecimentos advindos desse campo.

Desse modo, os saberes produzidos por professoras não licenciadas se amparam, inicialmente, em sua vivência em sala de aula, remontando a uma maior valoração do conhecimento experiencial. Na maioria dos casos, apenas passados alguns anos desde o começo como professoras, a formação pedagógica passa a ser uma realidade. Por sua vez, este é um marco no processo da formação, pois é evidente a transformação e o anseio por um novo ser e fazer docente.

Por fim, o saber pedagógico é um aspecto essencial do trabalho docente que se consolida ao longo da trajetória pessoal e profissional. As professoras, no presente estudo, destacaram a relevância da prática pautada pelo conhecimento específico de cada área e o conhecimento didático-pedagógico. Logo, é necessário aprender a equilibrar ambos saberes, sendo a concepção de formação, enquanto processo, o caminho para articular tais variáveis.

Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075. Acesso em: 28 jun. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAMBRAIA, Adão Caron; PEDROSO, Eliana Fritzen. Construção identitária do professor de Computação na integração curricular: dos documentos à ação. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, ano 32, n. 103, p. 5-28, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5902. Acesso em: 22 jun. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus. 1992.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica**. Santa Maria, 28 maio 2018. Disponível em: https://www.iffarroupilha.edu.br/noticias-da-ead/item/9198-processo-seletivo-programa-especial-de-forma%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica. Acesso em: 19 out. 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução: José Cláudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MALDANER, Jair José. A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 13, p.182-195, mar./out. 2017. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811/pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

OLIVEIRA, Rosilene Souza de; SALES, Márcea Andrade. O (novo) professor leigo: releituras sobre os saberes profissionais na Educação Profissional e Tecnológica. *In*: COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS PRÁTICAS E FORMAÇÃO, 2., 2015, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: EDUNEB, 2015. v. 1, p. 187-200. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0ByNLmv5aZLadQ2hvSnJtYm1fbms/view. Acesso em: 01 jun. 2020.

PORTO, Eliane Quincozes. **Trajetos Formativos e significações imaginárias**: narrativas do professor da EBTT. 2018. 101p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Técnico Industrial, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44. p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977. Acesso em: 15 jan. 2020.

Notas

[1] Também referidos como "professores leigos". Oliveira e Sales (2015) realizam uma releitura do conceito de "professor leigo", tendo em vista o contexto atual da EPT. As autoras se referem àqueles professores, atuantes na EPT, que não possuem formação pedagógica em sua formação inicial em virtude de serem egressos de cursos de bacharelado.

[2] Dentre os potenciais participantes consultados a integrar este trabalho, se destacou a anuência ampla de professoras, que compõem a totalidade da nossa rede de colaboradores, o que motivou a escrita no gênero feminino.

[3] As narrativas de formação são essenciais no estudo da complexidade docente: "(...) servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem" (JOSSO, 2004, p. 37). São fundamentais por ampararem a reflexão do professor acerca da sua própria trajetória de formação, atribuindo sentido às experiências e consolidando saberes.

[4] Conforme o Projeto Pedagógico, do Instituto Federal Farroupilha (2018), o curso teve por objetivo formar professores para exercer a docência na modalidade da Educação Profissional, os capacitando para atuar no ensino técnico de nível fundamental e médio. Foi desenvolvido na modalidade à distância, por meio do acesso a um ambiente virtual de ensino-aprendizagem, disponibilizado aos alunos através da Plataforma *Moodle*. O curso está estruturado em quatro semestres, possuindo uma carga horária total de mil e quarenta horas, com Estágio Curricular Supervisionado, realizado desde o primeiro semestre. A organização curricular é composta pelo Núcleo Básico (contempla conhecimentos básicos para a formação de professores e conteúdos relativos às Diretrizes Curriculares do Curso de Formação Pedagógica de Professores para Educação Profissional – EAD); Núcleo Pedagógico (abrange os conhecimentos relativos ao campo da educação, com vistas à compreensão dos fundamentos teóricos, políticos e históricos da educação, além da formação e a prática docente); Núcleo Específico (trata dos conhecimentos específicos da habilitação do curso, incluindo a transposição didática dos conteúdos, na perspectiva da atuação docente neste campo); e Núcleo Complementar (diz respeito às atividades acadêmico-científico-culturais, de no mínimo 200 horas, inclui ainda, a prática profissional que desenvolve-se através do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório).

[5] Como apresentado, acima, as colaboradoras homenagearam professoras da sua história como alunas, no entanto, temos um nome que se refere a um professor de sexo masculino, apesar de todas as participantes serem do sexo feminino (IFF, 2018).

3.3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA[19]

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS[1] NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pedagogical training of unlicensed teachers in Professional and Technological Education

Resumo: A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) apresenta expressivo número de professores bacharéis e tecnólogos também denominados não licenciados, em virtude da ausência de formação específica para a docência. O presente estudo buscou conhecer as influências de um curso de formação pedagógica institucional sobre professoras não licenciadas observando como mobilizam o processo de autoformação na sua constituição como docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 1987), que teve por instrumento de produção de dados entrevistas semiestruturadas com sete colaboradoras, professoras não licenciadas atuantes em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia que optaram por realizar formação pedagógica ofertada pela Instituição em que atuam. Com base nas narrativas de formação foi realizada leitura e interpretação dos dados à luz da Teoria da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Portanto, ao abordamos os movimentos de autoformação das professoras não licenciadas concluímos que o protagonismo docente ocorre principalmente em aprender pela experiência. Nesse caso, constatou-se a relevância das trocas entre pares, a partir da formação de grupos ou redes.
Palavras-chave: *Professoras não licenciadas, Formação pedagógica, Autoformação, Educação Profissional e Tecnológica.*

Abstract. *The Professional and Technological Education (PTE) presents expressive number of teachers and technologists also called unlicensed, due to the absence of specific training for teaching. This study sought to know the influences of an institutional pedagogical training course on unlicensed teachers observing how they mobilize the process of self-development in their constitution as teachers. This is a qualitative research (TRIVIÑOS, 1987), which had as an instrument of data production semi-structured interviews with seven collaborators, unlicensed teachers working in a Federal Institute of Education, Science and Technology that have chosen to carry out pedagogical training offered by the Institution in which they work. Based on the formation narratives, the data were read and interpreted in the light of the Theory of Content Analysis (BARDIN, 1977). Therefore, when we approach the self-development movements of unlicensed teachers, we conclude that teacher protagonism occurs mainly in learning through experience. In this case, it was found the relevance of the exchanges between peers, from the formation of groups or networks.*

Key-words: *Unlicensed teachers, Pedagogical training, Self-development, Professional and Technological Education.*

[19] Capítulo aceito e aguardando publicação como artigo na Revista Nova Paideia (http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/).

1. Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na constância das mudanças na nossa sociedade tem papel fundamental ao promover a formação de indivíduos conscientes e críticos para o mundo do trabalho. Nesse sentido, tal modalidade apresenta um número expressivo de professores responsáveis por desenvolver os eixos tecnológicos mobilizados pelos IFs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia). Estes docentes, bacharéis e tecnólogos são caracterizados pelo conhecimento técnico e especializado de sua área.

Dessa forma, os professores não licenciados[2], bacharéis e tecnólogos articulam o ensino nos cursos técnicos e de nível superior ofertados pelos IFs, tornando representativa essa categoria. Assim, buscou-se conhecer as influências da formação pedagógica ofertada pela instituição em que atuam e como mobilizam o processo de autoformação na sua constituição como docentes.

O curso, em questão, iniciou suas atividades em 2018 (início do segundo semestre) e concluiu a formação da primeira turma em 2020 (ao final do primeiro semestre). Importante, ressaltar, que apesar do contexto pandêmico (COVID-19), a atividade presencial prevista era de apenas um encontro por semestre. Portanto, no período de 2020, em conformidade aos protocolos de segurança saúde pública exigidos, as atividades permaneceram mediadas por um ambiente virtual de aprendizagem (Plataforma *Moodle*).

O trabalho, em questão, analisou as narrativas de formação de professoras não licenciadas, tendo em vista a totalidade de colaboradoras pertencerem ao sexo feminino. Logo, as narrativas de formação são essenciais no estudo da complexidade docente: "(...) servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem" (JOSSO, 2004, p. 37). Acreditamos que as mesmas são fundamentais por ampararem a reflexão do professor acerca da sua própria trajetória de formação, atribuindo sentido às experiências e consolidando saberes. Por meio dos discursos das colaboradoras identificamos aspectos da construção dos saberes, o modo como sistematizam as experiências e como os movimentos autoformativos somam-se em seu trajeto profissional.

A reflexão acerca dos elementos/processos constitutivos da docência do professor não licenciado é uma relevante discussão que contribui com o exercício de pensar a profissão a partir das necessidades de formação. Do mesmo modo, ao reunir os trajetos profissionais e de vida de docentes não licenciados propomos compreender o universo dos saberes constituídos/em construção, também considerando os significados advindos da experiência.

Assim, o artigo discute, em um primeiro momento, o percurso metodológico que pautou a construção e análise dos dados, na sequência, passa ao estudo das narrativas realizando ponderações a respeito dos relatos constituídos pelas colaboradoras. Por último, tece considerações sobre os principais resultados evidenciados pela atividade analítica, destacando a importância do processo de autoformação para a docência na EPT, sobretudo, no que tange à realidade das professoras, cuja formação inicial decorre de cursos de bacharelado e cursos superiores de tecnologia.

2. Fundamentos metodológicos

A pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa tendo em vista a produção de significados mediante a interação entre pesquisador e colaboradores via instrumento de produção de dados (TRIVIÑOS, 1987). Assim, procuramos conhecer os reflexos do curso de formação pedagógica para professores não licenciados, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em que atuam e como mobilizam a autoformação no processo de constituição como docentes.

Como meio de reunir as colaboradoras do estudo foi utilizado o *snowball* (bola de neve). Conforme Vinuto (2014, p. 203) a técnica se refere a uma amostragem não probabilística:

> (...) que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados.

O método propõe a seleção de indivíduos (sementes), cujo perfil é previamente definido e que ao participarem apontam outros indivíduos do seu circuito de conhecidos que possam integrar o grupo de colaboradores. Desse modo, reiteramos que as professoras que integram este estudo são alunas em um curso de formação pedagógica, proposto pelo IF em que trabalham.

Porquanto, o contato inicial ocorreu por intermédio da coordenação do curso através do envio de uma carta convite por *e-mail* e nos grupos de *WhatsApp* resultando em nossa primeira semente (possível colaboradora). Na sequência, como instrumento de coleta de dados, aplicamos uma entrevista semiestruturada com um total de vinte questionamentos, acerca da sua formação e trajetória docente.

Consolidamos sete entrevistas com professoras não licenciadas, visto que a rede de indicações nos remeteu recorrentemente a pessoas do sexo feminino. Outros indicados do sexo masculino apresentaram negativa ao convite, por isso, o universo trabalhado caracterizou-se por evidenciar a voz feminina.

A busca por aproximar as professoras ao objetivo do estudo oportunizou por meio das entrevistas que escolhessem o nome pelo qual seriam designadas ao longo do trabalho de análise. Dessa forma, através da imersão em suas memórias foi sugerido que escolhessem a figura de um professor(a) que tenha sido importante na sua trajetória formativa. Ou seja, buscamos homenagear a figura docente admirada pelas colaboradoras e/ou que de algum modo as influenciou positivamente.

A discussão dos dados ocorreu segundo a Teoria da Análise de Conteúdo como forma de compreender os significados das narrativas coletadas (BARDIN, 1977). Logo, a elaboração de categorias organizou as narrativas permitindo uma leitura analítica dos dados.

Abaixo, relacionamos o nome, a formação e uma breve descrição das colaboradoras com o objetivo de fazermos uma breve caracterização de cada professora:

Quadro 1 - Professoras colaboradoras: nome, formação e descrição

Nome	**Formação inicial**	**Formação *stricto sensu***	**Breve descrição**
Marta	Cosmetologia	Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	Muito comunicativa nos relatou todo o seu percurso profissional até à docência. A disponibilidade e o fácil acesso a essa professora facilitou nossa relação, inclusive de trocas.
Rita	Arquitetura e Urbanismo	Mestrado em Engenharia Civil – área de Conforto Ambiental	Narra de forma empolgada as suas principais experiências docentes, o que considera como desafio, destacando a importância da boa relação interpessoal em sala de aula.
Leila	Farmácia e Bioquímica (Habilitação em Tecnologia de Alimentos)	Mestrado em Ciência e Tecnologia dos Alimentos Doutorado em Agronomia (Produção vegetal)	Docente tímida, no entanto, extremamente inquieta no que se refere aos processos que envolvem a aprendizagem docente. A sinceridade com que abordou suas limitações e potencialidades foi um diferencial em nossa conversa.
Marilene	Enfermagem	Mestrado em Envelhecimento Humano	Comentou seu percurso de vida até o momento atual, pontuando em pequenas lembranças atitudes que a representam como docente. Se mostrou permanente instigada a aprender, empenhada em dar o melhor de si na construção dos seus fazeres e saberes.
Neri[3]	Ciências Contábeis e Administração	Mestrado em Contabilidade e Controladoria	Um aspecto personificado pela professora diz respeito a sua capacidade de se reinventar, sobretudo, no que diz respeito a abandonar uma postura conteudista para aproximar-se do aluno e das suas perspectivas.
Sônia	Enfermagem	Mestrado em Ciências da Saúde	A professora nos apresenta uma narrativa de vida desafiadora, além de entre idas e vindas o seu (re)encontro com a docência. Apesar da sobrecarga de trabalho apontada, a entrevistada entende como uma vivência diária a sua construção como docente, destacando a relevância do respeito às singularidades de cada professor.
Eliana	Engenharia de Alimentos	Mestrado e Doutorado em Engenharia e Ciência de Alimentos	Compreende que a busca permanente por melhores métodos de ensino deve ser a tônica da formação de professores. Dentre os aspectos marcantes, a colaboradora relembra com olhar vitorioso as dificuldades de sua formação, destacando a relação de descoberta e experimentação ao longo do seu desenvolvimento como docente.

3. Análise das narrativas

As narrativas de nossas colaboradoras foram organizadas tendo em vista a ampla discussão em torno dos processos de autoformação, sendo estudadas as seguintes

subcategorias: “Aprendizagem docente: o conhecimento de si e a produção de saberes”; “Formação colaborativa e o protagonismo docente” e “O ambiente virtual de formação docente: possibilidades”.

3.1. Aprendizagem docente: o conhecimento de si e a produção de saberes

A tomada de consciência dos professores acerca das suas dificuldades e reais necessidades dialoga diretamente com a concepção de autoformação. A docência se situa para além de regras e normativas em geral, decorre do olhar que ressignifica valores, porquanto, implicando nos saberes da profissão. Trata-se de identificar potencialidades, também limites, variáveis impulsionadoras da mudança e construção identitária ao longo do trajeto pessoal e profissional docente.

Desse modo, os interesses de cada professor, o seu projeto profissional se situam no âmbito da autoformação: “(...) uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controlo os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação” (GARCÍA, 1999, p. 19). Logo, diz respeito a iniciativa própria em realizar e desenvolver atividades e atitudes que contribuam com a qualificação da docência.

Nessa vertente, a concepção de formação parte dos significados produzidos pelos professores acerca de suas práticas, assim, refletindo em um novo modo de constituição dos saberes e de reflexão sobre o próprio trabalho. Abaixo, o fragmento ilustra a mudança de hábito e a transformação como professora:

> **Marta: (...)** a gente vai clareando as ideias no decorrer dos estudos e dos debates, das conversas, então, isso te modifica com certeza. **E que bom (risos) que a gente vai modificando ao longo da caminhada**. (grifos nossos).

Trata-se de atribuir ao discurso e às ações dos professores o papel central que lhes é devido: “Protagonismo nas práticas, protagonismo nas ações formativas, na sala de aula, na sociedade, na produção de saberes, na discussão da carreira e da condição docente no país” (BRANCHER, OLIVEIRA, 2017, p. 33). No percurso como docente, Marta destaca a convivência, o aprofundamento através do estudo como elementos importantes da metamorfose comum e inerente à profissão.

As relações entre professores é um aspecto relevante da autoformação, tendo em vista, situações de troca, como por exemplo, a busca por solucionar através do diálogo demandas que, por vezes, não se restringem a um único professor, mas é recorrente em um determinado cenário escolar. Sobre esse suporte que significa a figura do(a)(s) outro(a)(s), professora Eliana relata:

> (...) Eu tenho falado com meus colegas, aqueles com os quais já tive as crises de choro, várias conversas (risos)... a gente tem que começar a desenvolver alguma coisa de autoconhecimento, de solução de conflitos, de comunicação com esses alunos, alguma coisa a gente tem de aprender nesse sentido... eu tenho sentido falta (...).

A troca, o conhecimento do que já experienciou o outro se evidencia como uma ferramenta indispensável da aprendizagem docente. Logo, é necessário considerar os saberes que se desenvolvem a partir dos variados contextos em que atua o professor:

> Os saberes nos quais os professores se apoiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem sua profissão. Parece de fato evidente que os saberes dos professores só não possam ser compreendidos em relação com as condições que estruturam seu trabalho (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 343).

A constituição dos saberes relativos à docência é resultado do tempo e espaço em que se situam os professores, assim através das próprias narrativas transformam suas práticas e a si mesmos ao longo da carreira. A reflexão sobre sua ação pedagógica altera e consolida os conhecimentos e a melhor versão de si na profissão:

> **Sônia:** (...) Uma das coisas que eu sempre comento é que a gente tem de ter empatia com os alunos. (...) então, temos que buscar ser um professor que sabe dosar. **A gente tem que cobrar, mas tem de saber o limite... eu aprendi isso com o tempo na docência** (...). (grifos nossos).

Ainda, contemplando essa busca por adequar sua ação pedagógica, humanizando suas ações e encontrando no aluno a motivação para reescrever sua história na docência, Neri afirma:

> (...) **acho que mudei nessa questão de ter uma visão mais humana, de pensar mais no outro ser humano, de realmente transmitir o conhecimento para o aluno e preparar ele mais para o mundo** do que simplesmente transmitir o conhecimento técnico em si. **Isso me fez refletir até com base no meu comportamento dentro e fora de sala de aula.** (grifos nossos).

Desse modo, as professoras identificam sua mudança em relação ao ensino e ao longo da trajetória profissional, revendo aspectos que demonstram essa procura por amadurecer no próprio ofício. Sônia se refere ao desenvolvimento de uma conduta paciente em virtude das particularidades de cada turma e seus respectivos alunos, como forma de "dosar" o fluxo de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem. E Neri ressignifica a construção e assimilação do conhecimento ao entender que o aluno é sujeito ativo e que tem de estar orientado a assumir seu lugar em uma conjuntura maior (cidadão crítico do meio que se insere).

Tanto Sônia quanto Neri enfatizam como suas percepções mudaram no decorrer do seu trajeto como docentes, observando a importância da reflexão sobre suas práticas:

> A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e sobre as aprendizagens elaboradas a partir da experiência. Ela insere o(a) professor(a) num processo de investigação/reflexão sobres seus registros (OLIVEIRA, 2006, p. 182).

A autora realça o valor das experiências que são processadas e ressignificadas por cada professor e então incorporadas ou não ao fazer docente de cada um. Assim, as narrativas são ferramentas que favorecem o autoconhecimento, a aprendizagem e a construção dos saberes que fundamentam/fortalecem o professor em seu ofício.

Nessa perspectiva, se faz necessário compreender o conceito de experiência desenvolvido por Dewey (1980) que parte do tempo e espaço em que ocorrem as situações que formarão o acervo de lembranças importantes, materializadas em outras situações da vida do professor. Desse modo, o autor a compreende como: "(...) aquelas situações e episódios que chamamos espontaneamente de 'experiências reais'. (...) Distinguem-se como uma lembrança memorável" (DEWEY, 1980, p. 89-90). Logo, as

vivências práticas alicerçam uma base de conhecimentos que se tornam importantes referenciais da atuação dos professores, marcando, inclusive a maturidade profissional.

Ainda, Ferry (1990, p. 69) enfatiza o valor das experiências atribuindo sentido aos diversos aspectos da vida pessoal e profissional para a formação como docente:

> Se pueden considerar ciertas experiencias "vitales", aventuras, y también experiencias intelectuales de investigación, de creación, a través de las cuales usted adquirirá una mayor madurez personal, intelectual y social. No es posible anticipar los problemas específicos que se presentarán en la práctica docente. Lo importante es ser apto para afrontarlos.[4]

Desse modo, a gama de vivências reunidas por cada professor torna singular a sua trajetória, enriquecida pelas trocas entre pares. Por consequência, os desafios inerentes ao desenvolvimento profissional oportunizam rememorar experiências positivas ou não, como meio de superar ou encontrar olhares diferentes sobre uma problemática. A aprendizagem docente decorrente da atuação em sala de aula, evidencia a importância dos saberes oriundos das experiências. Assim, é necessário que tais vivências sejam compartilhadas e não apenas incorporadas à memória de seus protagonistas.

Por fim, a reflexão assume, nesse contexto, papel fundamental por incentivar a autonomia do professor diante de situações-problema que surgem no decorrer da sua rotina (SCHÖN, 1992). A trajetória docente evidencia o valor do saber experiencial, referendado pelo hábito de refletir sobre saberes, atitudes que mobilizamos, enquanto, professores. Diz respeito à consolidação do conhecimento acerca de si e suas ações como primeiro passo à qualificação de suas práticas.

3.2. Formação colaborativa e o protagonismo docente

A formação do professor ocorre durante sua trajetória pessoal e profissional, isto porque demarcam o que compreendem como necessidades da formação e aquilo que consideram essenciais na sua atuação. Nesse contexto, a autoformação ainda que seja um movimento perceptível ou voluntário por parte do indivíduo evidencia essa busca por autoconhecimento.

Segundo Josso (2004, p. 59) conhecer-se é um processo decorrente da consciência sobre experiências importantes e, por isso, formadoras:

> O processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural.

Nesse contexto, quem cada professor é no seu ambiente de atuação é relevante para compreendermos os diversos mecanismos que auxiliam e fundamentam a sua formação. As narrativas, por exemplo, sinalizam como a docência se consolida ao longo das vivências e aprendizados que conduz cada indivíduo à conexão com sua história pessoal e profissional.

Logo, se faz necessário compreender as concepções imbricadas no desenvolvimento profissional do professor. García (1999) discute a formação de

professores a partir dos conceitos de: autoformação (o indivíduo possui o controle sobre os objetivos, instrumentos e resultados da sua própria formação); heteroformação (organizada a partir do olhar externo, figura a presença dos especialistas) e interformação (formação entre pares, diz respeito ao trabalho em equipe). Tendo em vista a complexidade da docência, busca-se imprimir ao campo da formação movimentos articulados pelo trabalho conjunto, ao mesmo tempo, que se preserve e considere as singularidades de cada professor.

Segundo Bolzan e Isaia (2006, p. 491), as relações entre os professores são um importante pilar da formação: "é possível afirmar que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor". Desse modo, o diálogo, as atividades e rotinas que promovam momentos de trocas são fundamentais no processo de composição dos saberes e identidades docentes.

A ação docente e a visão (com)partilhada sobre a própria prática, os limites e superação de cada professora são mencionadas por Rita quando relata a importância dos encontros pedagógicos:

> **Rita:** Eu acho que as reuniões pedagógicas são muito ricas. A gente tem uma vez por mês, nesse momento, **trazemos justamente quais são as dificuldades, o que a gente utiliza em sala de aula com determinado aluno, com determinada turma** (...) **às vezes, eu acho que estou vivendo uma situação específica em sala de aula, e ela é recorrente e acontece com outros professores.** Nesse caso, a assistência estudantil já tem informações mais específicas das dificuldades que o aluno está vivendo seja a respeito da adaptação dentro do ambiente escolar ou, das dificuldades que ele tem em casa. Enfim, se faz essa troca e isso é bem positivo na nossa atuação. (grifos nossos).

O conhecimento compartilhado viabiliza o autoconhecimento dos professores, uma vez que durante os momentos que se reúnem refletem sobre situações próprias além daquelas que um ou outro indivíduo traz à baila:

> As comunidades de prática se constituem com o objetivo de troca de experiências e aprofundamento teórico-prático sobre determinado tema, de modo que a prática de uns pode contribuir com a de outro. Sua abrangência varia, desde pequenos grupos ligados por campos disciplinares ou metodológicos até coletivos mais amplos que são a base da proposição de redes (CUNHA; ALVES, 2019, p. 13).

A produção de saberes mediante a discussão de experiências de sala de aula, a problematização e a busca por solucionar questões da ação pedagógica necessita inserir-se como práticas de formação. É comum ao professor (o iniciante, por exemplo), silenciar-se no interior da sua realidade, amparando-se no tempo, que nem sempre conforta dúvidas e dificuldades da/na profissão.

A reunião em grupos favorece a interação e colaboração entre professores que problematizam e pensam conjuntamente suas realidades. Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 183) pondera sobre a dinâmica do grupo:

> (...) damos um enfoque especial às experiências singularmente vividas no grupo pensado como um dispositivo de formação e (auto)formação e entramos em contato com histórias do grupo, pensado como coletivo, e histórias individuais, a partir dos lugares e papéis assumidos pelas pessoas nesse espaço/lugar.

As experiências compartilhadas e a ressignificação das vivências através do grupo demonstram-se como uma importante ferramenta no processo de formação docente. Desse modo, a iniciativa, ainda que informal, em um primeiro momento, entre professores para discutir questões do trabalho pedagógico remete à disposição em buscar o próprio amadurecimento profissional.

Assim, a colaboração entre professores viabiliza a construção de redes, diz respeito às trocas, que como aponta a professora Sônia, por vezes, evidencia qualidades/habilidades que são inerentes à prática do outro:

> **Sônia:** Uma coisa que senti falta que lembrei agora: são algumas didáticas para trabalhar (...). Eu tenho colegas que sabem fazer atividades práticas, que envolvam brincadeiras, por exemplo. Tenho uma colega que faz até bingo durante a aula e com os próprios conteúdos que ela está ministrando. Então, com perguntas e respostas e eu achei muito interessante. **Só que eu não tenho todo... eu não consigo ter todo esse manejo e nem tanta ideia diferente, sabe?** (...) (grifos nossos).

O modo como cada professor pondera sobre sua ação em sala de aula proporciona a inovação de suas práticas. Não se trata de estabelecer uma relação de superioridade/inferioridade entre aquele que é menos ou mais experiente. Contrário a isso, convém entender que todo o conhecimento docente é necessário e determinado por um campo e situação que envolve a singularidade do processo de ensino-aprendizagem.

As representações e saberes construídos na dinâmica de um grupo potencializam a aprendizagem docente:

> A experiência grupal possibilita a formação através de movimentos de troca, de partilha, sejam eles de saberes, de experiências. Através de críticas, da abertura ao novo, da compreensão, do saber ouvir e saber falar, o processo de formação se desenvolve. O grupo é algo que movimenta, que cria e recria, que significa e ressignifica os processos de formação de seus participantes (OLIVEIRA, 2013, p. 82).

A autora destaca a importância das vivências mobilizadoras, da busca por significados a partir de uma reflexão grupal, o que torna o espaço e o tempo desses encontros únicos. Desse modo, ao expor fragilidades, curiosidades, o professor procura redefinir conceitos, fundamentando suas tomadas de decisões que influenciarão permanentemente a sua trajetória e ação pedagógica.

Nesse sentido, a constituição de redes seja através de grupos de pesquisa, reuniões pedagógicas, encontros corriqueiros próprios da rotina escolar entre outros meios é apontada por Cunha e Alves (2019, p. 19) quando refletem sobre a necessidade do professor compreender o seu pertencimento às discussões acerca da formação: “Para envolver os docentes nos processos de formação é importante valorizar os seus saberes, estimular o seu protagonismo nos processos formativos e potencializar a experiência que pode concorrer para a melhoria da prática pedagógica que vivenciam”. O compartilhamento de experiências, as trocas entre pares sugerem romper com o conceito de formação exterior à profissão, repercutindo sobre a construção de uma visão plural acerca dos saberes e fazeres da docência.

Nessa perspectiva, professora Eliana reflete sobre a relevância dos diálogos entre pares e a dificuldade de mudar práticas tradicionais enraizadas na cultura docente:

> **Eliana:** (...) então, **a gente se reúne, é um momento de pensar os problemas de sala de aula, mas também de falar daquilo que foi exitoso.** Acho que isso sim, a gente tem bastante dentro do eixo... pela relação de amizade que há entre os professores. Conversamos e discutimos bastante. Vemos o que um fez e deu certo e que o outro pode fazer também. (...) **eu fui fazendo formações e participando de discussões, mas a gente acaba voltando como ao que aprendeu, enquanto era estudante e acaba ficando sempre... o professor ali na frente... tentando passar conhecimento. Eu estou tentando, mas ainda tenho muito a melhorar. E eu gostaria de melhorar isso. Isso é, de tentar ser uma coadjuvante do processo**. (grifos nossos).

No âmbito da formação, a busca por mudar hábitos nem sempre ocorre em consonância com a transformação do pensamento pedagógico de cada docente. Conforme Bolzan e Isaia (2006, p. 491): "(...) a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor". Assim, a conversa entre os professores, a exposição de atividades e experiências exitosas confortam e marcam a passagem entre uma ação pedagógica acomodada e um fazer reflexivo em permanente construção.

3.3. O ambiente virtual de formação docente: possibilidades

Como mencionado, inicialmente, esse estudo reuniu através de um curso de formação pedagógica, ofertado na modalidade EaD, professoras bacharéis ou tecnólogas atuantes em um Instituto Federal. Dessa forma, provocamos em alguns momentos as colaboradoras acerca das potencialidades e limitações desse formato na assimilação de novos conhecimentos, cujo intento seria qualificar e auxiliar a sua ação docente.

Desse modo, espera-se que a tecnologia potencialize o acesso ao conhecimento, tendo em vista a intensificação das relações humanas mediadas ou mantidas no ambiente virtual. No recorte, em questão, demonstrou-se importante instrumento para organização de um espaço virtual, cujo objetivo foi atender professores não licenciados em suas demandas pedagógicas, a partir da formalização dos conhecimentos para a docência.

Nesse sentido, promover cursos de formação pedagógica a professores atuantes na EPT, por exemplo, é romper com uma lógica limitada que dissocia teoria e prática. O fazer docente necessita estar vinculado às teorias e pensamentos que discutem o trabalho educacional, em um espaço e tempo próprios. Sobre isso, Bazzo (2017, p. 12) pondera:

> Como resultado disso, os que assumem a condição de engenheiros-professores, médicos-professores, advogados-professores, entre outros acabam aprendendo a ser docentes – quando isso acontece de fato – pela própria experiência, o que em geral se dá como um esforço solitário, sem os benefícios de uma sistematização consciente de procedimentos.

Porquanto, os Institutos Federais assim como outras instituições de ensino procuram por intermédio da formação pedagógica alicerçar a ação docente de seus professores não apenas como uma exigência normativa. Oportunizam aos bacharéis e tecnólogos assimilarem os saberes da profissão, rompendo com uma concepção de docência, enquanto, habilidade "inata" ou resultado de uma prática recorrente. Assim, Rita destaca a relevância do curso por intermédio de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem):

> **Rita:** Certamente, se não fosse EaD eu não daria conta de fazer, porque a gente já tentou outras vezes em outras instituições. Eu me lembro uma vez que até tinha um curso de formação e não aconteceu justamente porque era presencial. Então, nesse sentido, é muito interessante (...).

A conexão entre os saberes da docência e as práticas de sala de aula são realçadas pelo destaque às disciplinas do curso de formação, que foram importantes, que frustraram expectativas entre outras reações, mas que no cômputo geral somaram ao conhecimento das colaboradoras:

> **Leila:** Eu acho que a disciplina de Psicologia da Educação, por esse pensar no aluno. Foi uma das mais importantes (silêncio). **Eu tinha expectativas, por exemplo, com a disciplina de Metodologias. A gente viu muito pouco sobre metodologias diferentes, ficou muito teórico e pouco prático.** Como é que eu ia aplicar no dia a dia? Então, não sei se tem essa pergunta de frustração aí (risos). Também tem a disciplina de Filosofia, nessa questão do pensar. **Na verdade, eram disciplinas, que no início do curso, eu pensei que não seriam tão importantes, mas eu acho que a parte da Psicologia e, principalmente, da Filosofia acabaram me dando mais retorno no curso do que algumas outras disciplinas.** (grifos nossos).

Na visão de Leila, a disciplina de Metodologias não apresentou efetivamente como inserir estratégias de ensino ao seu cotidiano de sala de aula, o que era esperado pela colaboradora. No entanto, disciplinas como Filosofia e Psicologia a surpreenderam positivamente sobre esse "pensar" a ação docente. A respeito da transformação e assimilação dos saberes da docência, Cambraia e Pedroso (2017, p. 11) comentam:

> Nesse sentido, percebemos que, muitas vezes, há uma extrema valorização de experiências intraescolares bem-sucedidas, as quais acabam sendo vistas como um modelo a ser aplicado, não existindo, contudo, um espaço para a reflexão sobre a teoria; isso se configura como um simples aprender fazendo. Dessa forma, corremos o risco de entrar num praticismo puro e acreditar que a nossa prática é a única verdade possível.

O destaque às experiências de sucesso no processo de ensino-aprendizagem é essencial e, por consequência, espera-se que seja discutida, adaptada por outros professores. Destarte, estes a partir da sua própria realidade vislumbrem a possibilidade de modificar aspectos da sua sala de aula, produzindo novos saberes e redimensionem sua vivência docente.

Assim, o curso de formação demonstrou-se um estímulo aos professores participantes, no caso de nossas colaboradoras, observamos narrativas que avaliam positivamente a experiência, apesar dos pontos a serem repensados. Por isso, destacamos o fragmento em que Neri aponta a necessidade de reuniões presenciais:

> **Neri:** Eu acho que poderia ter mais de um encontro presencial. Porque na realidade, não existe um encontro presencial. O encontro que existe é só para fazer a avaliação final, que é a prova. Então, eu acho que seria importante, mas sei que tem as questões burocráticas e técnicas que talvez inviabilizariam. Uma vez no semestre poderia ser feito um encontro presencial, não de avaliação, mas de discussão de alguns conteúdos. Seria importante, acho que isso iria fazer a diferença, mas acho que a EaD não tem esse propósito.

A aproximação entre os pares, a troca que inevitavelmente é comum por ser realizada presencialmente revela uma lacuna para Neri. Assim, defende que as opiniões e

experiências que poderiam ser conhecidas durante um encontro teriam um reflexo positivo sobre os professores participantes e a sistemática do curso. Contudo, a narrativa, ainda, sinaliza essa necessidade da presença física, a dificuldade de trocas no meio estritamente virtual. Nessa perspectiva, Coll e Monereo (2010, p. 23) analisam esse panorama que modifica a noção de tempo e espaço na sociedade da informação:

> A transformação das coordenadas espaciais e temporais da comunicação. O espaço e o tempo têm sido sempre dois condicionantes básicos com os quais os seres humanos se confrontam nas suas tentativas de melhorar sua capacidade de comunicação. A evolução das tecnologias e dos meios de comunicação pode ser descrita, em certa medida, como o resultado dos esforços humanos para superar estes condicionantes (...).

Porquanto, a formação docente a partir de um curso EaD possibilitou conciliar as rotinas dos professores participantes em diferentes *campi* de um IF. Logo, o desconforto, o estranhamento às relações mantidas na esfera virtual evidenciam essa mudança de hábitos, a partir do redimensionamento do espaço e tempo. Ao mesmo tempo em que define novas formas de conhecer, tornando o indivíduo autônomo quanto a quando e como aprender, inclusive, sobre sua profissão.

4. Considerações finais

O trabalho docente na EPT é repleto de singularidades, principalmente, no que tange aos professores bacharéis ou tecnólogos e suas demandas no exercício da profissão. Tal categoria é de suma importância na articulação do eixo tecnológico, tendo em vista o conhecimento necessário aos cursos de formação para o mundo do trabalho.

Assim, pensar a docência das professoras não licenciadas por meio de suas narrativas é oportunizar a construção de significados a partir de suas vivências. A compreensão dos processos autoformativos possibilitou refletir sobre a experiência e a autonomia da aprendizagem docente. Dessa forma, o autoconhecimento ao longo do trajeto profissional desenvolve a aproximação do professor a sua ação pedagógica, em um movimento que pensa a formação "de dentro para fora".

Porquanto, a autoformação é um importante processo, que no contexto das professoras colaboradoras, auxilia a procura por soluções pedagógicas para si ou para um grupo, estabelecendo uma rede de compartilhamento e produção de significados sobre a prática docente. Constatamos que a constituição destas redes de colaboração entre professores, nas quais se compartilham experiências, saberes, demandas é o primeiro passo na busca por sistematizar o conhecimento a partir dos próprios professores.

Por fim, entendemos que a autoformação e os saberes constituídos promovem novas perspectivas para o trabalho das professoras não licenciadas. Logo, a reflexão acerca de situações recorrentes (através de grupos, por exemplo) da prática pedagógica demonstram o interesse em aprender a partir da experiência compartilhada. Portanto, como forma de consolidar a cooperação e o aprendizado entre pares se faz necessário superar o isolacionismo profissional, por intermédio da sistematização e publicização de vivências que reorganizam e redefinem os horizontes da formação docente.

5. Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZZO, Walter Antonio. **Ciência, tecnologia e sociedade**: e o contexto da educação tecnológica. 5. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/489. Acesso em: 08 jul. 2020.

BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Re)simbolização da docência: entre imaginários e saberes na defesa do protagonismo dos professores. *In*: BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Formação de professores em tempos de incerteza**: imaginários, narrativas e processos autoformadores. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 29-42.

CAMBRAIA, Adão Caron; PEDROSO, Eliana Fritzen. Construção identitária do professor de computação na integração curricular: dos documentos à ação. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, v. 32, n. 103, p. 5-28, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5902. Acesso em: 22 jun. 2020.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. *In*: COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender a ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-47.

CUNHA, Maria Isabel da; ALVES, Rozane da Silveira. Docência no Ensino Superior: a alternativa da formação entre pares. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 10-20, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238204320190 1. Acesso em: 10 jul. 2020.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FERRY, Gilles. **El trajecto de la formación**: los enseñantes entre la teoria y la práctica. México: Paidós Mexicana, 1990.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução: José Cláudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e saberes docentes. *In*: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 169-190.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8703. Acesso em: 05 jun. 2020.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Histórias de vida e um grupo de pesquisa: ressignificando processos formativos docentes. **Revista @mbienteeeducação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-83, jan./jun. 2013. Disponível em: http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/101. Acesso em: 08 jun. 2020.

OLIVEIRA, Rosilene Souza de; SALES, Márcea Andrade. O (novo) professor leigo: releituras sobre os saberes profissionais na Educação Profissional e Tecnológica. *In*: COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS PRÁTICAS E FORMAÇÃO, 2., 2015, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: EDUNEB, 2015. p. 187-200. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0ByNLmv5aZLadQ2hvSnJtYm1fbms/view. Acesso em: 01 jun. 2020.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44. p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977. Acesso em: 15 jan. 2020.

---

[1] Dentre os potenciais participantes consultados a integrar este trabalho, se destacou a anuência ampla de professoras, que compõem a totalidade da nossa rede de colaboradores, o que motivou a escrita no gênero feminino.

[2] Também referidos como “professores leigos”. Oliveira e Sales (2015) realizam uma releitura do conceito de “professor leigo”, tendo em vista o contexto atual da EPT. As autoras se referem àqueles professores, atuantes na EPT, que não possuem formação pedagógica em sua formação inicial em virtude de serem egressos de cursos de bacharelado.

[3] Como apresentado, acima, as colaboradoras homenagearam professoras da sua história como alunas, uma delas homenageou um professor.

[4] Podemos considerar certas experiências "vitais", aventuras, e também experiências intelectuais de investigações, de criação, através das quais você adquirirá uma maior experiência pessoal, intelectual e social. Não é possível antecipar os problemas específicos que se apresentaram na prática docente. O importante é ser apto para os enfrentar (tradução nossa).

4 PRODUTO EDUCACIONAL: CURSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE PARA PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS NA PLATAFORMA *MOODLE*[20]

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS: HORIZONTES DA DOCÊNCIA NA EPT

ONGOING TRAINING OF TEACHERS WITHOUT PEDAGOGICAL TRAINING: TEACHING HORIZONS AT *EPT*

RESUMO

O presente trabalho discutiu a constituição da docência de professoras não licenciadas, atuantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir de um curso de formação permanente em ambiente virtual (Plataforma *Moodle*). São colaboradoras do estudo, professoras bacharéis e tecnólogas de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Assim, como forma de situar teoricamente as análises subsequentes foram considerados: Freire (2001, 2002), Gauthier *et al.* (2013), Nóvoa (1995, 2009) e Oliveira (2006), entre outros. Desse modo, a implementação da formação ocorreu ao longo de 2020, em meio ao cenário pandêmico (COVID-19), tendo por participantes apenas quatro das sete colaboradoras, cuja participação havia sido confirmada inicialmente (através de entrevista semiestruturada). Apesar das adversidades advindas da epidemia, constatamos uma ampla produção de significados por meio da leitura dos dados coletados (TRIVIÑOS, 1987). Portanto, as professoras não licenciadas demonstraram empenho em refletir sobre aspectos comuns a sua prática pedagógica, enfatizando o cuidado contínuo com a função social da educação e a dedicação ao aperfeiçoamento como docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Professoras não licenciadas. Formação permanente. Educação Profissional e Tecnológica. Plataforma *Moodle*.

ABSTRACT

This work discussed the constitution of teachers' teaching without pedagogical training, working in Professional and Technological Education *(Educação Profissional e Tecnológica - EPT)* from a permanent training course in virtual environment (Moodle Platform). They are collaborators of the study, bachelors and technologists of a Federal Institute of Education, Science and Technology *(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IF).* Thus, as a way to situate theoretically the subsequent analyses were considered: Freire (2001, 2002), Gauthier *et al.* (2013), Nóvoa (1995, 2009) and Oliveira (2006), among others. Thereby, the implementation of the training took place throughout 2020, amid the pandemic

[20] A exemplo dos tópicos acima, este capítulo foi produzido em formato de artigo e brevemente será submetido para publicação em periódicos científicos. Importante mencionar que o título desta seção faz referência à submissão do produto educacional na Plataforma EDUCAPES: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598192.

scenario (COVID-19), with only four of the seven collaborators participating, whose participation had been initially confirmed (through a semi-structured interview). Despite the adversities resulting from the epidemic, we found a broad production of meanings by reading the collected data (TRIVIÑOS, 1987). Therefore, the teachers without pedagogical training showed a commitment to reflect on common aspects of their pedagogical practice, emphasizing continuous care with the social function of education and dedication to improving as teachers.

KEYWORDS: Teachers without pedagogical training. Ongoing training. Professional and Technological Education. Moodle Platform.

INTRODUÇÃO

As transformações por que passa a sociedade são latentes e promovem uma concepção diferente dos hábitos no interior de nossa cultura, a começar, pelas formas de comunicação que influenciam e requisitam um novo formato de educação. Assim, a EPT, tendo em vista o panorama delineado, também se encarrega de formar seus alunos para se tornarem indivíduos ativos nessa conjuntura. Como parte essencial deste trabalho, estão os professores não licenciados[21] na EPT, ou seja, bacharéis e tecnólogos.

Essa categoria docente representa um número expressivo nos IFS (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) por terem papel relevante na articulação dos eixos tecnológicos. Outrossim, bacharéis e tecnólogos são caracterizados pelo amplo conhecimento técnico e especializado de sua área.

O estudo, em questão, analisou as narrativas de formação[22] de professoras não licenciadas[23] acerca de suas vivências docentes mediante um curso de formação permanente. Por meio da participação em fóruns e a reflexão dialogada, as colaboradoras puderam identificar aspectos comuns da sua trajetória profissional, compartilharem saberes, experiências, além de revisitarem memórias e

[21] Também referidos como “professores leigos”. Oliveira e Sales (2015) realizam uma releitura do conceito de “professor leigo”, tendo em vista o contexto atual da EPT. As autoras se referem àqueles professores, atuantes na EPT, que não possuem formação pedagógica em sua formação inicial em virtude de serem egressos de cursos de bacharelado.

[22] As narrativas de formação são essenciais no estudo da complexidade docente: “(...) servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem” (JOSSO, 2004, p. 37). Acreditamos que as mesmas são fundamentais por ampararem a reflexão do professor acerca da sua própria trajetória de formação, atribuindo sentido às experiências e consolidando saberes.

[23] Dentre os potenciais participantes consultados a integrar este trabalho, se destacou a ampla anuência de professoras, que compõem a totalidade da nossa rede de colaboradores, o que motivou a escrita no gênero feminino.

(re)constituírem caracteres inerentes a sua(s) identidade(s) docente(s) e relativos à autoformação.

A proposta de um espaço de formação permanente corrobora a perspectiva de proporcionar autonomia aos professores na discussão e reflexão sobre sua profissão:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Porquanto, a reflexão acerca dos elementos constitutivos da identidade profissional de professoras não licenciadas repercute sobre o exercício de pensar o seu ofício segundo as suas próprias demandas de formação. Nesse sentido, a atividade colaborativa entre pares, o conhecimento da história do outro enriquece e promove o hábito das trocas, passando a situar o professor no contexto das interlocuções de seu coletivo.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo se organizou a partir de uma abordagem qualitativa, considerando a ampla produção de significações mediante a interação entre pesquisador e colaboradores através do instrumento de coleta de dados (TRIVIÑOS, 1987). Dessa forma, buscamos compreender o processo de constituição docente de professoras não licenciadas, por intermédio de um curso de formação permanente no ambiente virtual *Moodle*.

Como meio de conhecer as potenciais colaboradoras, foi utilizado o *snowball* (bola de neve). De acordo com Vinuto (2014, p. 203), a técnica se refere a uma amostragem não probabilística:

> (...) que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados.

O método objetiva a seleção de indivíduos (sementes), cujo perfil é previamente definido e que ao participarem de consulta prévia apontam outros indivíduos do seu circuito de conhecidos que possam integrar o grupo de colaboradores. Logo,

reiteramos que as professoras que integram este estudo são alunas em um curso de formação pedagógica, proposto pelo IF em que trabalham.

Assim, o contato inicial ocorreu por meio da coordenação do curso através do envio de uma carta convite por *e-mail* e nos grupos de *WhatsApp* resultando em nossa primeira semente (possível colaboradora). Na sequência, como instrumento de coleta de dados e estratégia de aproximação das professoras, aplicamos uma entrevista semiestruturada[24] com um total de vinte questionamentos, acerca da sua experiência, saberes e trajetória docente.

O período em que ocorreu a implementação da formação permanente, além de outros mecanismos de pesquisa foi 2020. Logo, estávamos em meio às dificuldades e limitações impostas pelo quadro pandêmico (COVID-19), por consequência, observamos uma maior dificuldade no contato e adesão das professoras no que diz respeito à participação do curso. Foi relatado, em alguns episódios, quando buscávamos o contato com as colaboradoras que a rotina de trabalho remoto havia comprometido o tempo para estudos, além da preocupação com a qualidade do ensino e do fazer como professoras.

Desse modo, entrevistamos sete professoras não licenciadas, uma vez que outros potenciais participantes do sexo masculino apresentaram recorrentemente negativa ao convite. Por isso, o universo de colaboradores se caracteriza por um recorte de gênero, evidenciando a voz feminina. Ao total, participaram das discussões propostas no ambiente virtual (Plataforma *Moodle*), apenas quatro professoras, tendo concluído as atividades apenas duas destas colaboradoras.

Como forma de uma melhor compreensão do propósito da formação foi oportunizado através das entrevistas que definissem o nome pelo qual seriam designadas ao longo da análise dos dados. Por meio da imersão em suas memórias foi sugerido que escolhessem a figura de um professor(a) que tenha sido importante na sua trajetória formativa. Ou seja, buscamos homenagear a figura docente admirada pelas colaboradoras e/ou que de alguma modo as influenciou positivamente.

A leitura dos dados ocorreu segundo a teoria da Análise de conteúdo (BARDIN, 1977) como forma de compreender os significados das postagens e relatos coletados.

[24] O artigo, em foco, integra a dissertação de mestrado: “Professoras não licenciadas em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: perspectivas em formação docente”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), *campus* Jaguari – RS.

Logo, foi estruturada em tópicos, a discussão atinente às temáticas previstas por fóruns ou entrega de tarefas.

Abaixo, relacionamos o nome, a formação e uma breve descrição das colaboradoras com o objetivo de fazermos uma breve caracterização de cada professora, realçando em negrito, as que mantiveram algum grau de interação na plataforma:

Quadro 1 - Professoras colaboradoras: nome, formação e descrição

Nome	**Formação inicial**	**Formação *stricto sensu***	**Breve descrição**
Marta	Cosmetologia	Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	Muito comunicativa nos relatou todo o seu percurso profissional até à docência. A disponibilidade e o fácil acesso a essa professora facilitou nossa relação, inclusive de trocas.
Rita	Arquitetura e Urbanismo	Mestrado em Engenharia Civil – área de Conforto Ambiental	Narra de forma empolgada as suas principais experiências docentes, o que considera como desafio, destacando a importância da boa relação interpessoal em sala de aula.
Leila	Farmácia e Bioquímica (Habilitação em Tecnologia de Alimentos)	Mestrado em Ciência e Tecnologia dos Alimentos Doutorado em Agronomia (Produção vegetal)	Docente tímida, no entanto, extremamente inquieta no que se refere aos processos que envolvem a aprendizagem docente. A sinceridade com que abordou suas limitações e potencialidades foi um diferencial em nossa conversa.
Marilene	Enfermagem	Mestrado em Envelhecimento Humano	Comentou seu percurso de vida até o momento atual, pontuando em pequenas lembranças atitudes que a representam como docente. Se mostrou permanente instigada a aprender, empenhada em dar o melhor de si na construção dos seus fazeres e saberes.
Neri[25]	Ciências Contábeis e Administração	Mestrado em Contabilidade e Controladoria	Um aspecto personificado pela professora diz respeito a sua capacidade de se reinventar, sobretudo, no que diz respeito a abandonar uma postura conteudista para aproximar-se do aluno e das suas perspectivas.
Sônia	Enfermagem	Mestrado em Ciências da Saúde	A professora nos apresenta uma narrativa de vida desafiadora, além de entre idas e vindas o seu (re)encontro com a docência. Apesar da sobrecarga de trabalho apontada, a entrevistada entende como uma vivência diária a sua construção como docente, destacando a relevância do respeito às singularidades de cada professor.

(Continua)

[25] Como apresentado, acima, as colaboradoras homenagearam professoras da sua história como alunas, uma delas homenageou um professor.

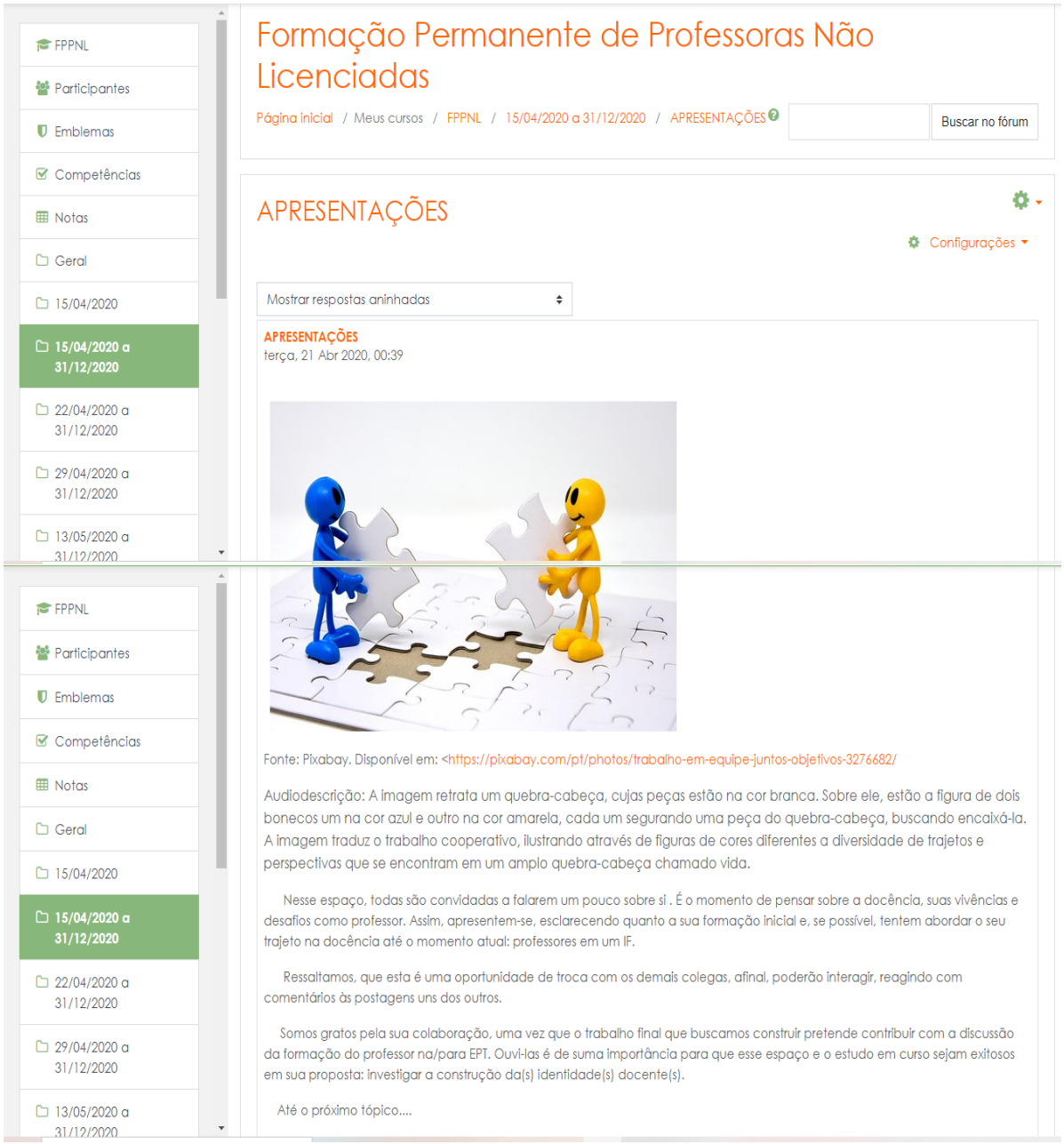
(Conclusão)

Nome	Formação inicial	Formação *stricto sensu*	Breve descrição
Eliana	Engenharia de Alimentos	Mestrado e Doutorado em Engenharia e Ciência de Alimentos	Compreende que a busca permanente por melhores métodos de ensino deve ser a tônica da formação de professores. Dentre os aspectos marcantes, a colaboradora relembra com olhar vitorioso as dificuldades de sua formação, destacando a relação de descoberta e experimentação ao longo do seu desenvolvimento como docente.

Fonte: autores.

Nesse sentido, elaboramos os tópicos de discussão com base em algumas demandas identificadas durante as entrevistas. Assim, o conteúdo das narrativas docentes sugeriu possíveis questões a serem abordadas, além das que definimos inicialmente.

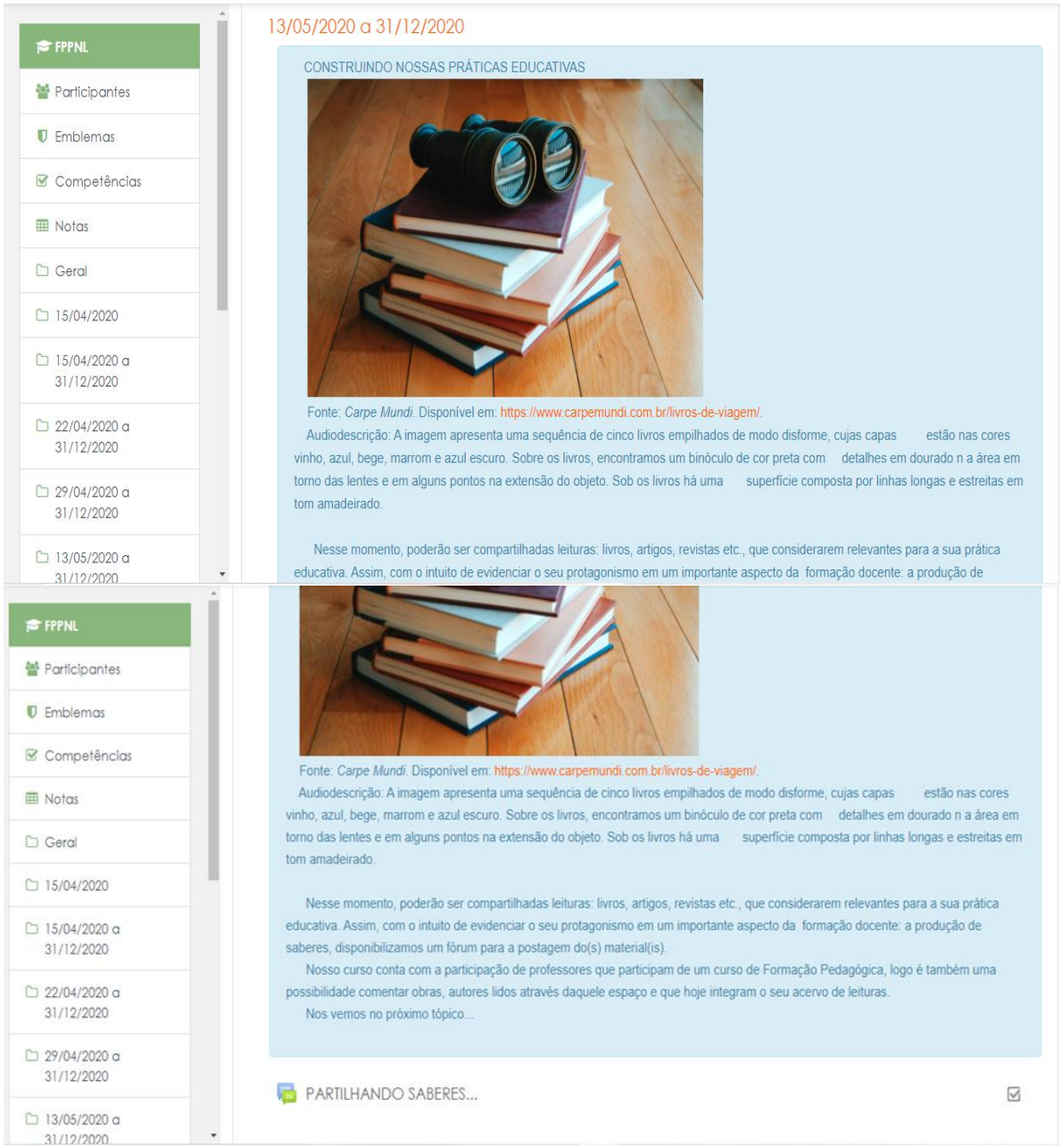
Figura 2 - Apresentações



Fonte: autores.

Nesse primeiro momento, as professoras são solicitadas a construírem, um relato acerca da sua trajetória profissional (desde a formação inicial aos dias atuais), porquanto, são convidadas a ponderar sobre as escolhas, caminhos que as conduziram à docência. Ao compartilharem suas histórias, as docentes refletem sobre suas singularidades, além de promoverem aproximações, o que consideramos o primeiro passo para uma interação colaborativa entre as participantes. Abaixo, o tópico referente à sugestão de material e leituras.

Figura 3 - Construindo nossas práticas educativas



Fonte: autores.

Assim, o estímulo às trocas, o compartilhamento de leituras e demais materiais sugeridos como fundamento do fazer docente enfatizam a iniciativa das professoras em situarem suas práticas. Os módulos, elencados acima, partem em direção a um objetivo comum deste trabalho: promover o diálogo, a construção de saberes e percepções acerca da docência a partir das vivências de professoras não licenciadas na EPT.

TRAJETÓRIA DE CONSOLIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Como já mencionado, o estudo em questão, apresenta a realização de um curso de formação permanente para professoras não licenciadas atuantes em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, ponderamos sobre as narrativas docentes ao longo da proposta, tendo em vista a interação entre pares por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (Plataforma *Moodle*).

Módulo I – Apresentação do curso e dos autores

No primeiro momento, foram abordadas as motivações para a construção do espaço de formação, ressaltando a importância da presença de cada uma das participantes na discussão acerca da docência da não licenciada na EPT. Nesse sentido, a reflexão coletiva e a colaboração entre as professoras constituíram uma ampla rede de significados sobre as representações, trajetórias como aspectos influenciadores da(s) identidade(s) da professora bacharel/tecnóloga.

O curso, em realce, disponibilizou às professoras tópicos de discussão, que demandaram revisitar suas vivências como docentes na EPT, dessa forma, atribuindo valor inédito às atividades propostas naquele ambiente. Sobretudo, porque buscamos evidenciar necessidades do universo docente, a partir do olhar e protagonismo das colaboradoras. Assim, procuramos com tal formato superar o conceito de formação desvinculado da realidade dos professores:

> Todavia, infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua” (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 3).

Destarte, a visão generalista sobre o exercício da docência é notadamente prejudicial ao professor em seu fazer e pensar pedagógico. Freire (2001, p. 72) entende que: “A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática”. Porquanto, foi oportunizado que realizassem trocas, exteriorizassem suas experiências, exitosas ou não, inseguranças, anseios, além do acesso a conteúdos relacionados ao campo da docência, inclusive, no âmbito da EPT.

A abordagem desenvolvida no curso permitiu, ainda que, em alguns momentos pela situação espaço-tempo diferenciada (o ambiente virtual), despertassem o interesse por compartilhar suas trajetórias, o conhecimento sinalizando uma relevante iniciativa na superação do isolacionismo docente. Dessa forma, o diálogo (a postagem), o comentário ao que pensa (escrita) o outro são formas de mobilizar a capacidade e interesse cooperativos das professoras na construção de sua profissão.

Módulo II – Conhecendo as colaboradoras

Nesta seção, as colaboradoras construíram uma linha temporal com suas principais memórias e eventos da sua formação, principalmente, vivências escolares em uma época que a docência não era uma realidade possível ou sonhada pelas participantes. As professoras relataram, resumidamente, o seu percurso profissional, construindo uma linha temporal que demarca os principais episódios da sua caminhada ao encontro com a docência.

Porquanto, pensar situações, imagens que representam momentos importantes da vida como professora demonstrou-se um exercício frutífero. Desse modo, as unidades de discussão propostas buscaram promover a reflexão e o autoconhecimento, além de proporcionar trocas entre as professoras.

Contudo, como já apresentado, apesar do contato prévio com as professoras e confirmação destas acerca da participação no curso, apenas duas professoras o concluíram. Dessa forma, em alguns tópicos teremos a participação de algumas das docentes que foram convidadas a integrar esse ambiente de discussão, mesmo não tendo consolidado a presença em todas as discussões elencadas.

Abaixo, passamos ao relato de Marta em sua apresentação, na qual constrói uma linha do tempo, de sua formação acadêmica e concomitantemente profissional:

> **Marta:** Olá! Meu nome é (...), sou natural de (...) e atualmente moro em (...). Sou graduada em Estética e Cosmética pela (...) e possuo especialização em Farmacologia e interações medicamentosas pela (...). Atualmente sou professora de Estética no (...) e estou no último semestre do mestrado (...) e da Formação Pedagógica de Professores para Educação Profissional, ambos do (...). Abaixo compartilho uma parte de um infográfico que elaborei no Piktochart, sobre a minha formação e atuação docente (apenas um fragmento, pois não consegui inserir a imagem completa devido ao limite para o tamanho do arquivo), o qual fez parte de uma atividade da disciplina de TIC's que estou cursando na formação. **Agradeço a oportunidade de**

> **participar deste curso, oportunidades como esta são importantes para a constante formação profissional de professores.** Abraços a todos (grifos nossos).

A narrativa da Professora Marta demonstra cuidado e planejamento com a atividade, inclusive elaborada em um formato que combinou imagem e texto (através de um aplicativo infográfico), o seu trajeto como discente e, posteriormente, pontos importantes da sua qualificação como profissional. Na sequência, professora Eliana enfatiza a sua preocupação com o ensino:

> **Eliana**: Olá! Bom dia. Meu nome é (...), sou professora no (...) *Campus* (...) desde 2008. Sou formada em Engenharia de Alimentos e realizei o mestrado e doutorado no mesmo programa de pós graduação em Engenharia e Ciência de Alimentos. Antes de entrar para (...) não atuei como docente, apesar de ter feito o curso técnico em Magistério no Ensino Médio, antigo segundo grau. No (...), sou professora da área de Alimentos e atuo nos cursos do Eixo Tecnológico de Produção Alimentícia, que são Técnico em Alimentos, Técnico em Agroindústria e curso superior Tecnologia em Alimentos. **Sou muito apaixonada pela minha área, com o grupo de professores da área trabalhamos para a divulgação sobre ciência e tecnologia de alimentos, e disseminar o conhecimento necessário para as pessoas valorizarem e preocuparem-se mais com a produção dos alimentos. Paralelo a isto, a função docente exige outro aspecto importante que é o saber "dar aula", "ter didática" em sala de aula, ou seja, usar técnicas, metodologias e estratégias para despertar o interesse do aluno sobre o conteúdo que o professor deseja trabalhar. Por isso, em 2018 passei a frequentar no Curso Superior de Formação Pedagógica de Professores para a Educação Profissional.** Agradeço a participação nesta Formação que tenho certeza que irá contribuir na busca do aperfeiçoamento pessoal e profissional (grifos nossos).

Observamos que os termos destacados “dar aula” e “ter didática” remetem, à primeira vista, a uma visão mecânica do processo de ensino-aprendizagem, o que no decorrer da narrativa é desconstruído pela colaboradora. Em relação ao conceito de aula, Ferreira (2018, p. 596) o entende como: “(...) todo o momento de sistemática da produção do conhecimento. Resulta a socialização desses saberes que, pela interlocução, se estabilizam como conhecimento”. A autora aponta a relevância da interação entre professores e alunos ao comporem a cena da sala de aula, no intuito de superação da visão técnica e aliada exclusivamente à ação do professor.

Ainda, em referência aos termos destacados acima, pela colaboradora, Candau (2013, p. 16) afirma: “(...) a reflexão didática deve ser elaborada a partir da análise de experiências concretas, procurando-se trabalhar continuamente a relação teoria-prática”. Por conseguinte, a didática diz respeito a melhor maneira de articulação da

prática pedagógica, considerando os sentidos imbricados pela associação entre teoria e prática.

Na sequência, professora Leila organiza sua fala inicial demonstrando como a experiência docente foi importante para seu amadurecimento profissional:

> **Leila:** Olá, meu nome é (...), sou Farmacêutica Bioquímica - Tecnóloga em Alimentos, mestre em Tecnologia e Ciência de Alimentos e doutora em Agronomia - Produção Vegetal. Atualmente sou professora no (...), atuando na área de Ciência e Tecnologia de Alimentos. No final de 2008 fui nomeada para atuar como professora no (...) (naquele momento ainda era (...)). Estava terminando o doutorado, então minha primeira experiência profissional já foi na área da docência. Em 2009 fiz concurso para o (...), iniciando minhas atividades, nesse campus, em janeiro de 2010. Nesses 11 anos de atuação, trabalhei com diferentes cursos, desde técnicos integrados, técnicos integrados PROEJA, técnicos subsequentes, superior de tecnologia, licenciatura e especialização. **Cada turma e cada curso uma experiência diferente, que ajudaram a me "construir" enquanto professora. Ao longo desse tempo tentei aprender mais para qualificar minha atuação profissional, não só na área técnica mas também na área pedagógica, com participação em atividades e cursos para aprender mais sobre a área educacional. Atualmente estou concluindo o curso de formação pedagógica do (...) e vejo que com o curso tenho me preocupado mais com as questões pedagógicas na condução das atividades letivas (grifos nossos).**

Na postagem de Leila, observamos a preocupação em alinhar os principais acontecimentos relacionados ao seu percurso profissional, assim, demonstrando como cada vivência de sua formação repercutiu no seu processo de “construção” como docente. A colaboradora se aproxima das questões de sala de aula ao ressaltar suas vivências, destacando no seu atual momento, um curso de formação pedagógica que tem oportunizado rever e aprimorar aspectos da sua ação docente.

> **Marilene:** Olá, me chamo (...), natural de (...) e resido há 3 anos em (...). Sou Bacharel em Enfermagem, Especialista em Saúde da Família, Especialista em Docência para o Ensino Profissionalizante, Especialista em Gerenciamento de Unidade Básica de Saúde, Mestre em Envelhecimento Humano. Me formei em 2000 e atuei na área assistencial por 14 anos, no entanto, em 9 anos concomitantes a esse fui docente do ensino profissionalizante. Atualmente sou Docente do (...), porém ingressei no (...), em 2014. Nesses 6 anos de (...) atuei como docente do Curso Tecnólogo em Gestão Hospitalar, Técnico em Enfermagem, Técnico em Saúde do Idoso, Cuidador Infantil, Formação de Agentes Comunitários de Saúde. **Em 2018, iniciei o Curso Superior de Formação Pedagógica de Professores para a Educação Profissional, o qual vem agregando à minha prática profissional** (grifos nossos).

No caso da colaboradora Marilene, há um destaque maior aos cursos e momentos pontuais da sua formação e qualificação profissional. A vasta experiência

com temáticas da sua área afim, culminaram em uma maior especialização técnica e amplo conhecimento acerca da docência. Principalmente, por apontar cursos que ampliaram seu conhecimento no campo da saúde, onde possui formação inicial, e, por fim, por vislumbrar uma nova forma de atuação como professora, através do curso de formação pedagógica que estava prestes a concluir.

As narrativas das professoras evidenciam a docência, enquanto caminhada, permanente reconstrução de hábitos, práticas e mesmo teorias. Esse tópico permitiu que revisitassem ainda que de modo sucinto memórias de momentos importantes do percurso que as conduziu à docência.

Nesse sentido, Josso (2004, p. 42) conclui: “(...), o processo de formação acentua o inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias”. Porquanto, o rito de apresentação em um ambiente virtual oportunizou não apenas o conhecimento entre as colaboradoras, mas a reflexão sobre os próprios caminhos e como estes são determinantes para o autoconhecimento.

Módulo III – Caminhos da formação

Neste espaço, propôs-se o exercício de recordar lembranças da trajetória escolar e acadêmica de nossas colaboradoras. Apesar das narrativas resguardarem, no geral, o simbolismo das vivências anteriores, foi disponibilizado um fórum específico com o intuito de ampliar a conexão entre a professora de hoje e as experiências que a constituíram como tal.

Por isso, o tópico foi apresentado como **Memórias,** tendo sido apresentada como atividade a importância das imagens na composição da(s) identidade(s) docente(s). Porquanto, as professoras foram incentivadas a disponibilizar uma ou mais fotografias, de cunho pessoal, que ilustrassem momentos significativos da sua caminhada como aluna ou docente. Dessa forma, foi solicitado que acrescentassem uma legenda situando as demais participantes quanto à importância daquela lembrança.

A reflexão docente a partir de suas reminiscências enriquece o processo de autoconhecimento, por isso, a proposta do fórum se demonstrou exitosa no que diz respeito às postagens realizadas:

> **Marta:** Olá! **A primeira imagem não representa necessariamente um momento escolar, mas sou eu quando criança (um ano). Lembro-me que adorava ler (mesmo quando ainda não sabia, risos).** Quando pequena, minha mãe, com muito amor, lia todas as noites para mim e meus dois irmãos e lembro-me que também nos levava até a biblioteca pública da cidade, despertando em nós o prazer e o hábito pela leitura e pela escrita. **A segunda imagem representa a minha formatura em Estética e Cosmética em 2015, uma conquista após três anos de dedicação, estudos, novas experiências e oportunidades.** Acredito que todo o meu percurso de vida, pessoal, escolar, acadêmico e profissional me fazem quem sou hoje, uma pessoa humilde, determinada e **que ainda tem muito a aprender** (grifos nossos).

Marta inseriu duas fotografias: a primeira explica sua relação com a leitura/escrita despertada pelo estímulo materno; a segunda reproduz a sua formatura, parte essencial, de sua jornada rumo à docência. De acordo com Bosi (1979, p. 13): “A recordação seria, portanto, uma organização extremamente móvel cujo elemento de base ora é um aspecto, ora outro do passado; daí a diversidade dos ‘sistemas’ que a memória pode produzir em cada um dos espectadores do mesmo fato”. Assim, as diversas trajetórias, o incomum, aquilo que apenas se reproduz por se tratar de um determinado sujeito justificam o valor das lembranças para as discussões acerca da formação de professores.

A professora ao destacar o incentivo familiar pela leitura, sinaliza uma importante atividade do processo de profissionalização do ofício docente. Assim, a fundamentação político-pedagógica que permeia toda a ação dos professores diz respeito também ao tempo e frequência dedicados à assimilação e aperfeiçoamento do conhecimento como leitores.

Nessa perspectiva, Shiroma (2003, p. 10) tece implicações à concepção de profissionalização enquanto domínio técnico, restrita ao desenvolvimento de competências: “(...) modela um novo perfil de profissional, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas”. Desse modo, a leitura apresenta-se como instrumento na construção de uma profissionalização do magistério, na qual prepondere o olhar político-social e pedagógico sobre o contexto em que atuam.

Conforme Cunha (1999, p. 145): “os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência e conhecimento. Sobre estas bases é que se pode estabelecer a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão”. A complexidade do fazer e saberes dos professores resulta em um processo de

formação e profissionalização singular, tendo em vista a diversidade dos espaços e culturas em que se faz presente a figura dos professores.

Na sequência, Eliana comenta os significados da imagem apresentada em sua publicação, ilustrando suas vivências escolares a partir dos sentimentos que permearam àquela experiência:

> **Eliana:** Olá, bom dia! Quando tento lembrar de algum fato ou momento a minha mente trava, não tenho lembranças específicas. Mas quando lembro da minha trajetória como um todo percebo a contribuição da escola para a minha formação pessoal. A família fornece um tipo de formação e conhecimento, no entanto, a escola faz o polimento necessário para a interação com o resto do mundo. **As poucas lembranças da escola não são das mais meigas e sim de isolamento, solidão e sentimento de incapacidade. Foram sentimentos que me impulsionaram a querer ser diferente e usar a escola como uma escada para isto, claro com o incentivo da família.** A foto mostra o início de tudo isto, quando eu saia da pré-escola para iniciar o ensino primário (grifos nossos).

A colaboradora, em questão, menciona de modo melancólico, o início de sua vida escolar, sobretudo, aponta a dificuldade de integrar-se naquele espaço, assumindo tais dificuldades como propulsoras do seu reconhecimento na sociedade. Logo, a resolução da professora Eliana em visitar um momento desconfortável de suas memórias, realça um movimento de oposição/protesto, que diz respeito à superação desses episódios por uma situação exitosa expressa em sua condição atual.

Nesse sentido, Bosi (1979, p. 3) afirma que: “Se as lembranças às vezes afloram ou emergem quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição”. O exercício de identificar e refletir sobre importantes momentos promove a construção de novos significados sobre suas experiências profissionais permeadas pela vida pessoal. Por último, Leila, apresenta seu comentário explicando a opção pela fotografia postada:

> **Leila:** Olá, **quando eu penso em recordações que contribuíram para minha atuação como educadora, lembro mais de coisas que aconteceram durante a graduação e pós-graduação,** do que ao longo da minha formação básica (talvez porque minha memória para coisas antigas não é muito boa, risos). Escolhi uma foto no laboratório de análise de alimentos. **O desenvolvimento de atividades no laboratório, tanto como iniciação científica durante a graduação, como posteriormente, nas atividades de pesquisa do mestrado e doutorado e a convivência com professores orientadores e colegas, contribuiu bastante para que me tornasse a educadora que sou hoje.** Abraço (grifos nossos).

A escolha por uma imagem, do seu período acadêmico, evidencia a afinidade com práticas comuns da formação inicial (atividade laboratorial, por exemplo). Dessa forma Nóvoa (2009, p. 31) pondera que: “No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais”. O relato de Leila, expressa um olhar saudosista sobre suas rotinas na graduação, e formações em nível *stricto sensu*. Além disso, reúne uma gama de significações pelo apreço atribuído à convivência com seus professores e pares, no recorte mencionado.

A pluralidade entre as imagens suscitadas pelas professoras define a docência como uma somatória dos mais variados aspectos: lugar do indivíduo, situação social, momento histórico-econômico-político, entre outros. Nessa perspectiva, Bosi (1979, p. 3) esclarece: “A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”. A partir dessa fração, emerge à superfície das consciências, as lembranças relevantes e valoradas pelo sujeito e que o permitem amadurecer nas vivências, do hoje.

Módulo IV – A experiência docente no contexto da EPT

Nesta seção, procuramos favorecer e aproximar as professoras através do diálogo, assim, foi sugerida a leitura de dois textos[26] como forma de iniciar a reflexão sobre **Ser professor na EPT,** tendo sido, essa a denominação do fórum. Importante destacar, que foi incentivado o compartilhamento de suas percepções sobre as próprias experiências na docência, além disso, o *feedback* das professoras em relação às narrativas umas das outras, enriqueceu e tornou significativa a atividade.

Desse modo, Leila e Marta construíram uma narrativa permeada por suas experiências e leituras do universo da docência:

> **Leila:** Conforme Paulo Freire, “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” e “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”. Portanto, enquanto professores devemos buscar tornar os alunos sujeitos da sua aprendizagem, não simples objetos do processo educativo. Assim, eles podem assumir-se como seres sociais e históricos, pensantes, transformadores, criadores, capazes de realizar sonhos. **Embora sejamos professores da educação profissional técnica e tecnológica, não**

[26] O primeiro texto foi extraído do livro Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire: “Não há docência sem discência; o segundo texto é um artigo de Dante Henrique Moura: “A formação docente para Educação Profissional e Tecnológica”.

> **podemos ensinar os alunos a serem simples "apertadores de parafusos", que não sabem o motivo de tal ação, mas a serem participantes ativos da sociedade.** Dessa forma, **o processo de formação de professores envolve ir além do que só o conhecimento do conteúdo, pois a prática docente envolve mais do que somente a transmissão do conhecimento. O saber docente é plural, envolvendo vários saberes, provenientes de diferentes fontes.** Sempre que se pensa na atividade docente, vêm à mente os saberes disciplinares e curriculares, afinal, no Plano Pedagógico de Curso temos o conteúdo programático das disciplinas, e precisamos de conhecimento para desenvolver as atividades com os alunos. **Mas os saberes experienciais, que desenvolvemos ao longo do nosso trabalho cotidiano, e os saberes profissionais são tão importantes quanto.** Assim, a formação docente deve envolver a teoria pedagógica e técnica. Deve envolver a prática docente, permitindo a mobilização de conhecimentos teóricos desenvolvidos ao longo do curso. Nesse sentido, atividades como as PCCs (Prática enquanto Componente Curricular) desenvolvidas nos cursos de licenciatura do xxxx se aproximam dessa proposta de estudos concretos e práticos, o que tem refletido nos bons resultados obtidos na formação de professores. **Enquanto estudantes e profissionais da educação, assim como de outras áreas, devemos ter consciência de que somos seres inacabados, o que nos leva a um processo permanente de busca, de conhecimento, nos levando a diferentes atividades formativas, de forma a qualificar cada vez mais nossa atuação, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade** (grifos nossos).

No relato de Leila, observamos um discurso dedicado a enfatizar o comprometimento com a formação de cidadãos atuantes em seu meio social. Ainda, a professora comenta a relevância dos saberes docentes constituídos no interior da profissão, refletindo sobre o valor das diferentes experiências formativas e a própria incompletude que nos é própria. Nessa perspectiva, acrescenta Marta ao reagir a publicação de Leila:

> **Marta: Adorei as citações de Paulo Freire destacadas pela colega, pois ensinar não é simplesmente transmitir conteúdos, mas criar caminhos para a construção ou refinamento de conhecimentos, porque, não há aluno sem professor nem professor sem aluno, sendo ambos modificados no decorrer do processo e precisam ter suas experiências respeitadas.** O ato de ensinar é complexo e exige ética, exemplo, pesquisa, reflexão, respeito, bom senso, humildade, tolerância, amor, alegria e curiosidade. Devemos levar em consideração o saber coletivo e cooperativo, aproximando os estudantes de suas experiências, consequentemente facilitando suas aprendizagens (grifos nossos).

O relato de Marta elogia e comenta a citação de Freire realizada por Leila, evidenciando a sinergia entre as professoras, que passam a discutir o ato de ensinar, tendo em vista os interesses e vivências de professores e alunos. Assim, Freire (2002, p. 12) assevera: "O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo,

devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente". Desse modo, a docência se destaca, neste complexo de contradições, que é a nossa sociedade, pelo relevante papel de emancipar alunos através do pensar e do engajamento sobre suas realidades.

Em continuidade ao fórum proposto, Marta procurou inserir também sua visão dos textos recomendados e as reflexões acerca do ofício docente:

> **Marta: Ser professor independentemente do nível e da modalidade de ensino de atuação não é uma tarefa fácil.** É um compromisso com a sociedade e com os rumos em que ela irá tomar. **É um ato complexo que exige dedicação, comprometimento, constante atualização e avaliação, independente da formação inicial deste docente.** Acima de tudo, acredito ser importante refletirmos sobre quem desejamos formar e qual o contexto em que estes estudantes estão inseridos, assim como, no que podemos melhorar. Jamais devemos esquecer que não buscamos apenas a formação técnica, voltada para o mercado de trabalho, mas uma formação humana, fraterna, que enxergue o outro como um ser humano, em sua total complexidade, dotado de experiências, expectativas, aptidões, dificuldades, medos, etc. para a partir de então, propor a educação aliando a ciência, técnica e tecnologia apoiada no trabalho como princípio educativo. A formação centrada no trabalho como princípio educativo visa atrelar o saber e o fazer, o fazer e o pensar e compreender a união indissociável entre teoria e prática, sem subordinações, pois apenas explicações não garantem práticas bem executadas nem saberes significativos. **Para isso, é necessário o olhar atento dos professores que acompanham, orientam, encaminham e dão suporte para o desenvolvimento conjunto.** É necessário estimular os estudantes a refletirem, criticarem, proporem parcerias, solucionarem problemas, em oposição a memorização de frases, procedimentos e conteúdos visando apenas a aprovação**. Obviamente os conteúdos previstos nas ementas das disciplinas deverão ser trabalhados, mas existem várias formas de se fazer isso.** É importante traçar conexões entre o que é proposto aos alunos com a realidade vivenciada por eles e com os acontecimentos do mundo em âmbito geral. A formação da cidadania também não se aprende na teoria, mas sim, na sua articulação com a prática do dia a dia, através do desenvolvimento de aptidões específicas como a de dialogar, criticar, planejar, propor grupos e ações em conjunto. **Essas práticas educativas emancipatórias não devem ser pontuais, elas estão entrelaçadas em todo o fazer docente, no cotidiano dentro e fora da sala de aula; em práticas e projetos integradores; em atividades de pesquisa e em atividades de extensão com a comunidade.** Afinal, a sociedade produz o sujeito, mas o sujeito também produz a sociedade e, portanto, a educação possui o poder de transformar vidas e toda a realidade ao seu redor (grifos nossos).

Marta ressalta que independente da formação inicial, o trabalho docente requer constante aperfeiçoamento, enfatizando que a ação de ensinar está além das práticas conteudistas. Os fragmentos, em realce, indicam a permanente preocupação da educadora em romper com paradigmas que limitam e engessam a ação pedagógica como atividade alheia aos conflitos do seu tempo.

Em comentário à postagem da colaboradora anterior, Leila tece algumas considerações relacionadas aos desafios do ensino na EPT:

> **Leila: Achei interessante a primeira colocação, que fala que "Ser professor independentemente do nível e da modalidade de ensino de atuação não é uma tarefa fácil".** Muitas vezes, ao atuar no ensino superior, por exemplo, que não exige formação pedagógica e que temos alunos já com uma caminhada na educação, encontramos dificuldades iguais ou maiores do que as encontradas com alunos de nível médio. **Isto, pois temos turmas muito heterogêneas, com diferentes caminhadas no ensino básico. Isso faz com que a formação pedagógica, muitas vezes vinculada somente à educação básica, tenha importância também para a formação docente para o ensino superior, de forma a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem** (grifos nossos).

A colaboradora, acima, amplia o tópico iniciado por Marta, quando se refere à heterogeneidade das turmas que ensina, sinalizando a formação pedagógica como aporte fundamental e facilitador do trabalho dos professores. Tal fato, comprova a relevância do olhar para si e seus fazeres como meio de organizar experiências, superar angústias e consolidar saberes: “A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e sobre as aprendizagens elaboradas a partir da experiência” (OLIVEIRA, 2006, p. 182). Logo, as professoras ao problematizarem suas realidades no âmbito da EPT constituíram novos sentidos para o ato de ensinar, ao mesmo tempo, em que puderam refletir em grupo.

Módulo V – Compartilhando saberes

Este momento teve por propósito reunir através das postagens, livros, artigos, material de apoio seja ele pedagógico ou não, indicados pelas próprias professoras, que relataram a relevância da(s) obra(s) citada(s). O estímulo às atividades de trocas se ampara na necessidade de aproximação e cooperação entre as professoras, sobretudo, por vivenciarem a docência no contexto da EPT, como sugere as colaboradoras a seguir:

> **Leila:** Olá, minha sugestão é o livro **"Quando a escola é de vidro"**. **Embora não seja um material com aprofundamento teórico sobre a docência, foi um material que me marcou em uma atividade de formação pedagógica que tivemos no campus, que utilizou o livro para discussões acerca da docência. Marcou devido à reflexão que ele provoca em relação à escola e nosso papel enquanto educadores.** Na escola do livro, a individualidade

> dos alunos não é considerada, eles devem se adequar aos "vidros" da sua turma, independentemente de seu conhecimento e características. E essa forma de tratamento é vista como algo normal, pois os pais e professores também tinham estudado dessa forma. É uma escola tradicional, com saber centrado no professor, conhecimento baseado na memorização, com alunos passivos no processo. Até o momento que, por verem um colega que faz as coisas diferentes, os próprios alunos começam a perceber que pode ser diferente, e se recusam a entrar nos vidros, levando a uma alteração na forma de pensar a escola. Acesso ao livro: https://educacaoetransformacaooficial.blogspot.com/2019/05/livro-quando-escola-e-de vidro.html (grifos nossos).

A recomendação é desdobramento de um evento de formação institucional, a professora, em realce, comenta o enredo de uma narrativa que se refere à escola como cumpridora de padrões, que desse modo cerceia, dificulta/impede o processo de ensino-aprendizagem. Os apontamentos de Leila demonstram como a docente se preocupou em refletir sobre o seu fazer docente, na medida que compreende a importância das individualidades, estendendo tal percepção a sua cada sala de aula. Abaixo, a sugestão de nossa outra colaboradora:

> **Marta:** Olá! **Indico o livro: Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional, do autor Dante Moura.** Referência: MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Este livro aborda a educação profissional em contextos variados e foi importante na minha pesquisa de mestrado (grifos nossos).

Já Marta fez referência a uma obra voltada às variáveis relativas à educação no contexto de formação para o mundo do trabalho. Ao que parece, a professora repercutiu através de tal sugestão interesses em temáticas, essenciais, ao desenvolvimento de uma cultura de formação docente na/para EPT, além de questões relacionadas ao aperfeiçoamento da estrutura e ferramentas de aprendizagem nesse universo.

Nessa vertente, Imbernón (2009, p. 66) aponta como necessário “(...) introduzir aos poucos essa cultura colaborativa, rompendo com o personalismo e o individualismo pedagógico entre o professorado, mediante a formação permanente”. Porquanto, o exercício de pensar leituras, que em algum momento de sua trajetória como professoras amadureceu ideias e/ou produziu saberes, promoveu a aproximação cooperativa entre pares, oportunizando realçar tal atividade como necessária aos hábitos do coletivo docente.

Módulo VI – Repensando a docência

Neste tópico se propôs às colaboradoras que refletissem sobre momentos, questões relevantes do caminho percorrido como professoras. Desse modo, foi disponibilizado o espaço para que escrevessem sobre seu próprio aprendizado, ponderando sobre hábitos, dificuldades, práticas educativas etc.

A denominação desta seção: **Identidade(s) docente(s) e Autoformação**, compreende o percurso de constituição docente. Assim, Oliveira (2006, p. 176) afirma: "O significado da reconstrução por meio do trabalho da memória está na possibilidade de reflexão sobre estas representações, permitindo que o professor possa construir a sua performance a partir dos referenciais que lhe produziram marcas". Em uma relação de complementariedade, as experiências, o amadurecimento no interior da profissão são aspectos indissociáveis do processo de formação docente.

No contínuo das temáticas sugeridas, as professoras que concluíram a participação na formação, enviaram via Plataforma *Moodle*, seus escritos:

> **Marta: Ser professor é reconhecer a necessidade de constante estudo**, aperfeiçoamento e reflexão. **Ensinar é um ato complexo e a formação continuada é fundamental para aperfeiçoar a prática docente e ampliar os conhecimentos.** A prática pedagógica exige a contextualização das aulas, pois a construção de conhecimentos com base na realidade dos estudantes facilita a aprendizagem e a posterior problematização coletiva ou individual. **Todo o contexto, seja ele social, econômico ou familiar é valioso para a visão geral das necessidades, facilidades e dificuldades dos estudantes e adaptação das práticas por parte do professor.** A adequação dos materiais didáticos para o público-alvo também é fundamental. A elaboração pensada especificamente para cada curso, modalidade, nível de ensino, turma/aluno, torna o estudo mais interessante e prazeroso. **Essa adequação permite partir dos conhecimentos prévios para ampliações e aprimoramentos, com enfoque nas necessidades coletivas, mas sem deixar de olhar para as particularidades individuais.** Outro pressuposto que deve ser ressaltado é a transversalidade, exemplificada através dos conhecimentos de percepção de mundo que perpassam os diversos componentes curriculares e são fundamentais para a formação integral e cidadã. Neste sentido, questões como mundo do trabalho, economia, cultura, tecnologia e ciência são abordadas sob visões diferentes e complementares. A interdisciplinaridade também é fundamental e busca a integração recíproca de vários componentes curriculares, por exemplo, através de um projeto integrador que trate sobre o meio ambiente, responsabilidades, cuidados, ética e sustentabilidade. **Para finalizar, cito a reflexão, tanto a estimulada nas práticas com os discentes e fundamentais para suas formações, quanto a autorreflexão docente, para avaliação de seus métodos e práticas.** Onde, o planejamento engloba todos os pontos citados anteriormente na busca de uma educação significativa, humana e integral, para a transformação da realidade dos educandos e da nossa sociedade, através do trabalho como princípio educativo e norteador (grifos nossos).

A narrativa de Marta situa um importante caractere da docência, a constância do aprendizado sobre si e o ofício, ainda que, por vezes, não ocorra de forma intencional ou sistematizada. Dada a complexidade do ato pedagógico, o professor mobiliza diversas estruturas do saber, por consequência reinventar-se é um mecanismo vital para sua rotina em sala de aula, assim alinham-se memórias, conhecimentos acadêmicos e experiências na composição de seu repertório.

Desse modo, a mobilização dos saberes pedagógicos está relacionada diretamente ao professor e ao seu mundo, logo Nóvoa (2009, p. 38) orienta: “(...) importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autoreflexão e de auto-análise”. Nesse sentido, a ação docente necessita ser crítica e ponderar não apenas sobre episódios da sala de aula e suas vertentes estritamente pedagógicas, mas considerar quem é o professor naquele momento.

Porquanto, a docência é um desafio acompanhado pelas diferentes visões que o professor passa a ter ao longo da carreira, como afirma Leila, abaixo:

> **Leila:** Comecei minha atuação docente em 2009, a, quando estava finalizando o doutorado. Naquele momento, era uma farmacêutica encerrando um ciclo de estudos de 10 anos na universidade, com os últimos 6 anos atuando também em um laboratório de pesquisa na instituição. **O início foi bastante desafiador, tentando entender como passar a atuar como professora ao invés de aluna.** No primeiro ano, eram muitas disciplinas, dos mais diferentes conteúdos da área de ciência e tecnologia de alimentos. Assim, **passava muito tempo preparando aula, estudando os diferentes conteúdos e pensando como fazer para passar todo o conteúdo previsto.** No segundo ano, mudei de campus, e passei a atuar também em setores da gestão, além das aulas. Era um campus novo, com muito a ser estruturado, desde PPC, salas de professores, salas de aula... Novos desafios que permitiram conhecer mais sobre a instituição e a organização pedagógica. **Com o tempo, começaram a ser disponibilizadas formações para atuação docente e, aos poucos, fui ampliando meu conhecimento sobre a área pedagógica.** Recentemente iniciei o curso de Formação Pedagógica oferecido pela instituição, onde várias disciplinas contribuíram para ampliar meus horizontes sobre a área da educação. **Considero que hoje, com esse caminhar na docência, já vejo a profissão e os alunos de forma diferente.** Tenho participado de mais eventos/palestras na área de educação, de forma a tentar melhorar nas atividades docentes, não só no conhecimento técnico sobre a área. Ao organizar uma aula, penso qual seria a melhor forma para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação dos nossos alunos. **Enfim, acho que nesses 11 anos atuando na docência, sou uma professora muito diferente do que era no início, e pretendo continuar mudando, ampliando minhas experiências e conhecimentos, me reconhecendo cada vez mais na profissão docente, profissão que escolhi para seguir** (grifos nossos).

A colaboradora, em destaque, analisa temporalmente fatos importantes da sua trajetória docente. Em sua visão, houve um processo de aproximação com a rotina da sala de aula, através de cursos de formação institucionais, palestras entre outros, e por consequência, a própria vivência. A essa caminhada referida por Leila, diz respeito ao processo de reconhecimento como professora em seus êxitos, decepções (**“me reconhecendo cada vez mais na profissão docente”**).

Nessa perspectiva, se faz mister compreender a relevância dos ciclos por que passa os professores ao longo da docência, tendo em vista, a produção de significações e o aprendizado que são construídos nesse processo:

> As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens (JOSSO, 2004, p. 43).

As vivências, destacadas por ambas colaboradoras, corroboram a complexidade do universo de formação para a docência. No contexto, da EPT, em se tratando de bacharéis e tecnólogas, vislumbra-se um quadro singular, pois nos deparamos com um indivíduo que busca se reconhecer, apropriando-se da sua identidade docente. Desse modo, tornando enriquecedor e válido qualquer que seja a oportunidade que permita aos professores dialogarem sobre suas caminhadas e como isso impacta(ou) o seu ofício.

AVALIAÇÃO DO CURSO

Neste tópico, apresentaremos um questionário de avaliação, com vistas ao aperfeiçoamento da proposta em curso:

Quadro 2 - Questionário de avaliação

Itens avaliados	Seção: Memórias	Seção: Ser professor na EPT	Seção: Construindo nossas práticas educativas	Seção: Identidade(s) docente(s) e Autoformação	Pontos positivos	Pontos a melhorar
Conteúdo	ÓTIMO	ÓTIMO	BOM	ÓTIMO	- Resgate de memórias referentes à nossa constituição, e a reflexão quanto a nossa formação. - A organização do espaço; a adaptação dos prazos de envio dado contexto de pandemia vivenciado.	- A escolha dos recursos de conteúdo e atividade: uma sugestão seria vídeos explicativos. - Poderia ter um momento de encontro síncrono, mas ressalto que os conteúdos foram organizados de maneira satisfatória e serviram para autocrítica e reflexão.
Tempo	ÓTIMO	ÓTIMO	BOM	ÓTIMO		
Material	ÓTIMO	ÓTIMO	BOM	ÓTIMO		
Ferramenta	ÓTIMO	BOM	REGULAR	REGULAR		

Fonte: autores.

Como referido anteriormente, apenas duas professoras participaram de todas as atividades sugeridas, apesar da expectativa inicial de uma maior adesão. Contudo, o número de colaboradoras evidenciou o cotidiano atarefado das professoras, além da própria resistência destes em explorar as possibilidades do ofício através da colaboração via Plataforma *Moodle*. Nesse espaço/tempo, insere-se o quadro pandêmico (COVID-19), vivenciado pelo mundo (desde 2020), o que provavelmente, influenciou em nosso número de participantes e concluintes deste curso.

Assim, o propósito de organizar um curso de formação permanente para professoras não licenciadas foi desafiador e como parte desse processo, a atividade de buscar conhecer (entrevistas) as possíveis colaboradoras foi essencial para aproximá-las de nosso intento. Desse modo, a “atmosfera” das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação que circundam a sociedade, produziram a tônica dos mecanismos de interação deste estudo. No entanto, no panorama atual existe uma sobrecarga dos professores que de maneira imediata tiveram que se readequar às necessidades do momento, por isso, o ambiente virtual tem se tornado uma extensão de suas vidas, tanto em âmbito profissional como pessoal.

Dentre os aspectos sugeridos ao aperfeiçoamento de nossa proposta, uma das colaboradoras recomendou o uso de vídeos explicativos antes dos exercícios que acompanhavam cada temática estudada, o que será relevante em uma posterior

reformulação e edição do curso. Além disso, também foi apontada a reunião entre as professoras através de um encontro síncrono, o que realmente, teria sido enriquecedor, no entanto, as agendas e a nova realidade de cada professora, nos impossibilitou, pelo menos nesse momento.

Destarte, procuramos ao máximo promover a interatividade e atribuir protagonismo às professoras, tendo em vista à construção coletiva do conhecimento com base na concepção de tecnologia colaborativa: “Pressupõe a participação de vários alunos que interagem entre si, visando a formação de novos esquemas mentais” (FILATRO, 2018, p. 52). A sistematização em tópicos (fóruns), a troca de materiais, a leitura conjunta de literatura relativa ao campo educacional foram estratégias de proporcionar às docentes condições de refletirem e (re)construírem o conhecimento sobre sua docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização de um curso de formação permanente assenta na perspectiva de que sejam as próprias docentes a definirem os rumos das discussões elencadas, inicialmente, ampliando os sentidos e redefinindo seu alcance no *roll* de prioridades do seu fazer. A proposta buscou tornar-se permanente, para que seja um espaço aberto ao diálogo entre professores não licenciados, mulheres ou não, atuantes na EPT ou não, mas que possam inserir seus interesses, propor problematizações e construir redes de colaboração.

Por outro lado, ao analisar as narrativas e atividades postadas no ambiente virtual constatamos a preocupação das professoras com o dever social da educação. Nesse sentido, refletem continuamente sobre como sua ação pedagógica pode ser emancipatória, tendo por objetivo a formação de alunos que se tornem cidadãos ativos nos cenários em que estão inseridos.

A trajetória docente é uma busca constante; as colaboradoras parecem estar a todo momento procurando situar seu trabalho pedagogicamente, como quando citam a importância do curso de formação pedagógica institucional que estavam finalizando. As indefinições parecem acompanhá-las não como algo incômodo, mas como o combustível de suas aspirações em aprender, em estar confortável em seu ofício. O conforto, a que nos referimos, não diz respeito a acomodação, mas a visão exitosa que cada professora aprende a ter da sua ação pedagógica.

Por fim, o estudo com professoras bacharéis e tecnólogas atuantes na EPT, revelou-se instigante para futuras imersões, sobretudo, por demandar maior aprofundamento acerca da constituição da(s) identidade(s) docente(s) e a relevância dos processos autoformativos. Portanto, é imprescindível continuar a discutir as singularidades e significados da docência, por consequência, as implicações das suas vivências no seu “reconhecimento” como professoras.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOSI, Ecléa. **Memórias e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: USP, 1979.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo a uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga; CUNHA, Maria Isabel da. (Orgs.). **Desmitificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 127-147.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/10-1.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362018000200591&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 mar. 2021.

FILATRO, Andrea. **Como preparar conteúdos para EAD**: guia rápido para professores e especialistas em educação a distância, presencial e corporativa. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução: José Cláudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e saberes docentes. *In*: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 169-190.

OLIVEIRA, Rosilene Souza de; SALES, Márcea Andrade. O (novo) professor leigo: releituras sobre os saberes profissionais na Educação Profissional e Tecnológica. In: COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS PRÁTICAS E FORMAÇÃO, 2., 2015, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: EDUNEB, 2015. v. 1, p. 187-200. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0ByNLmv5aZLadQ2hvSnJtYm1fbms/view. Acesso em: 01 jun. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v. 61-79.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44. p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977. Acesso em: 15 jan. 2020.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito de “concluir”, por ora, as discussões a respeito da constituição identitária das professoras atuantes na EPT, em processo de formação pedagógica, é refletir pontualmente sobre os “achados” desta pesquisa. Assim, ao alcançarmos este momento, percebemos a relevância de promover a narrativa das professoras na construção de um retrato próprio de sua atuação na EPT.

Nesse sentido, podemos afirmar que a docência se redimensiona pelas transformações da sociedade (políticas, econômicas, comportamentais, tecnológicas etc.). No caso da Educação Profissional e Tecnológica encontramos na atividade dos professores a preocupação em equilibrar as demandas de ensino-aprendizagem com vistas à inserção dos alunos no mundo do trabalho, uma importante variável do fazer docente, nesta modalidade.

Logo, o trabalho com professoras não licenciadas, ou seja, cuja formação inicial advém de bacharelado e cursos superiores em tecnologia ensejou a necessidade de pesquisar sobre como tal temática vem sendo abordada no campo educacional. A partir disso, passamos a procurar estudos que discutissem a docência de professores não licenciados, especificando ao máximo, como esse quadro se desdobra no âmbito da EPT.

A construção de um estado do conhecimento, através de uma pesquisa bibliográfica proporcionou conhecer o *status* das ponderações acerca da docência de professores, sem formação pedagógica. A complexidade do quadro é evidente, visto que oriundos de outras realidades profissionais, estes indivíduos passam ao exercício da docência por ocasião de um concurso público. Desse modo, é manifesta a necessidade de estudos que amplifiquem o contexto de suas narrativas e performances em sala de aula.

Porquanto, constatamos que a busca por equilibrar o conhecimento especializado de cada área ao saber didático-pedagógico é uma questão comum aos professores não licenciados. Segundo Moura (2008), é importante priorizar uma formação profissional que relacione os saberes técnicos ao conhecimento pedagógico. Os artigos selecionados para estudo demonstraram tímida fluência no propósito de explorar a situação dos professores bacharéis e tecnólogos em atuação na EPT, dessa forma, acreditamos que o presente trabalho contribui ao promover um olhar sobre essa realidade.

Na constante das atividades de pesquisa que fundamentaram a incursão investigativa, optamos por estruturar a discussão através das seguintes categorias temáticas, também apresentadas, no capítulo referente à fundamentação teórica. Sendo elas: representações da docência, saberes docentes produzidos, o curso de formação pedagógica (ofertado em nível institucional).

Como forma de ler e analisar os dados nos fundamentamos na teoria de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) tendo em vista, o estudo através de categorias. Porquanto, a primeira seção capitular, desta parte do trabalho, refletiu sobre as representações das professoras não licenciadas de um Instituto Federal. Assim, como já referido anteriormente, foi feito um recorte de gênero, uma vez que tivemos a anuência, exclusiva, do público feminino como participantes da pesquisa.

A docência permeia as múltiplas vivências na esfera profissional e pessoal, por consequência, entendemos que existem várias fases de desenvolvimento e que esse processo não é linear (HUBERMAN, 2000), mas diz respeito às singularidades de cada um. Nesse contexto, emergem as memórias e a afetividade, ressaltando o papel das lembranças, observamos que as colaboradoras ao trazerem à baila, cenas da sua infância, escolarização e/ou vida acadêmica refletem sobre suas subjetividades.

Outro importante aspecto se refere à anuência de apenas professoras participarem das atividades desta pesquisa, realçando a questão do magistério e a feminização. Dentre as narrativas, observamos que o preconceito sofrido pelas colaboradoras, ao optarem pela docência, advém de distintos lugares: a família, a limitação econômico-social etc. No entanto, buscamos nesse espaço, promover uma mudança das práticas discursivas (COLLING, 2015) que restringem a atuação da mulher a uma única área, desse modo, consolidando o entendimento que a docência é um dentre todos os espaços, pelo qual a mulher luta e deseja ocupar.

Nessa perspectiva, compreendemos que a constituição como docente é complexa e dialoga permanentemente com os eventos de sua trajetória pessoal e profissional. A(s) identidade(s) assumida(s) ao longo dessa caminhada representam parte essencial do movimento contínuo da formação, pois se referem às (re)leituras que fazemos de nós mesmos. Desse modo, o inacabamento (FREIRE, 1996) fomenta essa capacidade de produzir novos significados, tornando os professores inquietos e curiosos, construindo novos horizontes da docência.

Assim, também buscamos compreender o processo de formação dos saberes das professoras não licenciadas, em exercício na EPT. Segundo Gauthier *et al.*

(2013), todas as profissões reúnem em um campo próprio os saberes de seu ofício. No caso, de nossas colaboradoras, observamos, em alguns momentos, a preocupação em adequar e absorver ao máximo metodologias de ensino. Assim, evidenciaram um conflito, tendo em vista que observavam que estas não bastavam, portanto, que o fazer docente está para além das técnicas.

Desse modo, os conhecimentos mobilizados pelas professoras são construídos em diversas situações do seu percurso profissional, contudo, é visível a relevância dos saberes que são consolidados a partir da prática. A experiência compõe um núcleo de conhecimentos frequentemente acessados pelas docentes, sobretudo, porque ao longo do seu amadurecimento atribuem valores distintos as suas vivências (situações de êxito, práticas a serem aperfeiçoadas, problemáticas ainda em aberto entre outras).

O saber experiencial encontra larga importância dentre os fazeres das docentes não licenciadas, por uma condição específica, que diz respeito à publicização, ao encontro para partilha de experiências entre as professoras. Durante a vida profissional, esses momentos ocorrem de maneira informal como em conversas na sala de professores ou em eventos pontuais e formais de cada instituição. Contudo, o que procuramos realçar é a influência positiva das trocas entre os pares, dos relatos, que possibilitam o pensamento conjunto sobre as demandas da formação de professores, principalmente, na EPT.

Além disso, através das narrativas das professoras, observamos suas impressões do curso de formação pedagógica realizado junto ao Instituto Federal, em que atuam. Ao tempo que mencionam como o contato com disciplinas pedagógicas, no decorrer do curso, modificou suas percepções de sala de aula, também atentam para a busca em distanciar-se do ensino como mera prática conteudista. Ainda, em relação às atividades desenvolvidas, na modalidade EaD, no contexto da formação pedagógica, as professoras pontuaram como o formato do curso permitiu que conciliassem suas rotinas, no entanto, existiu um descontentamento no sentido de sugerir um maior número de encontros presenciais.

Essa relação entre os professores mediada por tecnologias contempla novas possibilidades de trocas e construções entre pares. Nessa vertente, o processo de autoformação docente (GARCÍA, 1999) se destaca como mecanismo que atribui controle e protagonismo ao professor no tocante às necessidades e definições da sua formação. Ou seja, as professoras, em nosso estudo, se dispuseram a conhecer

novos caminhos pelos quais buscaram aperfeiçoar suas práticas, inserindo nessa reflexão a preocupação em equilibrar o saber técnico e pedagógico do seu ofício.

Outrossim, foi organizado um espaço em ambiente virtual (*Plataforma Moodle*) para que reuníssemos as professoras colaboradoras em uma formação permanente, delineada também pelas observações destas durante a aplicação das entrevistas. Importante, salientar que a crise pandêmica (COVID-19), pela qual passa o mundo impactou diretamente nossa proposta de curso, haja vista, a adequação do ensino-aprendizagem, antes presencial, para modalidade remota de forma repentina, o que provocou uma nova reconfiguração do trabalho docente.

Por consequência, a ampla exposição às atividades na esfera virtual tem sobrecarregado as professoras, que de forma inevitável acabaram por dispersar durante esta etapa do estudo. No entanto, os relatos das professoras que participaram contribuíram, sobremaneira, pois apontaram fragilidades desse primeiro formato, como também sinalizaram discussões com elevado potencial de relevância, exemplo disso são os tópicos acerca da partilha de materiais, a leitura e reflexão coletiva de artigos e conteúdo referente ao mundo da docência.

A proposta de formação permanente, agora, referendada, pela participação das colaboradoras revelou-se exitosa no sentido de promover as narrativas das professoras ao plano reflexivo e de compartilhamento entre pares. Desse modo, a influência das memórias, a compreensão das escolhas profissionais que as conduziram à docência, o “estranhamento” do ofício nos primeiros anos, o amadurecimento das práticas e a procura por “reconhecer-se” na profissão definiram a tônica das discussões.

Nesse sentido, estudar a constituição identitária das professoras não licenciadas permitiu uma incursão pelo universo de suas memórias, trajetos, saberes e ação pedagógica. Contudo, é necessário destacar que a problemática, inicialmente, levantada se redimensionou no decorrer da investigação, assim, pontuamos como campos a serem contemplados por pesquisas futuras: a mobilização do saber experiencial no contexto das professoras bacharéis e tecnólogas, a relevância e como este se consolida frente as demandas docentes e seus grupos de interação; em um futuro (pós-pandemia e com vacina da população) reunir em alguns encontros síncronos/presenciais as docentes, e desse modo observar o processo de trocas/ compartilhamento; realizar uma nova versão do trabalho com essas professoras, por meio da produção de diários de acompanhamento de suas aulas e rotina pedagógica.

Por fim, estudar o universo das professoras não licenciadas na EPT, nos proporcionou o contato com uma complexa rede de saberes, trajetórias, na qual sua(s) identidade(s) se delineia(-m). Assim, as experiências imprimem ao fazer docente marcas das subjetividades de cada professor, que ao longo dos anos, seguem transformando, (re)inventando suas práticas, suas teorias, se redescobrindo continuamente no interior da profissão. Portanto, conhecer o desenvolvimento da docência de bacharéis e tecnólogas nos permitiu destacar o comprometimento e dedicação dessas professoras pelo ofício de ensinar.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Anthone Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 719-742, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0719.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

ALVES, Ana Paula da Costa; BRANCHER, Vantoir Roberto. Um olhar sobre a docência do professor não licenciado na educação profissional e tecnológica: uma pesquisa bibliográfica. **Contexto & Educação**, Ijuí, ano 35, n. 112, p. 82-101, set./dez. 2020. Disponível em: https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10322. Acesso em: 10 jan. 2021.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/8075/5719>. Acesso em: 01 set. 2019.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia; ROVARIS, Nelci Aparecida Zanette. A relevância do processo de autoavaliação institucional da universidade tecnológica para a configuração do bom professor. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 767-782, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/aval/v21n3/1982-5765-aval-21-03-00767.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

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

BAZZO, Walter Antonio. **Ciência, tecnologia e sociedade**: e o contexto da educação tecnológica. 5. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf. Acesso em: 06 nov. 2018.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/489. Acesso em: 08 jul. 2020.

BOSI, Ecléa. **Memórias e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: USP, 1979.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANCHER, Vantoir Roberto. **Formação, saberes e representação**: história de vida de Helena Ferrari Teixeira. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

BRANCHER, Vantoir Roberto *et al*. Formação do professor: algumas reflexões coletivas. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 63-75, jul./dez. 2007. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/1655/1342. Acesso em: 28 out. 2018.

BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Re)simbolização da docência: entre imaginários e saberes na defesa do protagonismo dos professores. *In*: BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Formação de professores em tempos de incerteza**: imaginários, narrativas e processos autoformadores. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 29-42.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. O respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em 28 jun. 2019.

CAMBRAIA, Adão Caron. **Desenvolvimento profissional docente em rede na recriação da prática curricular num curso de licenciatura em computação**. 2017. 208 p. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017. Disponível em: https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/5022/Ad%C3%A3o%20Cambraia.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

CAMBRAIA, Adão Caron; PEDROSO, Eliana Fritzen. Construção identitária do professor de Computação na integração curricular: dos documentos à ação. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, ano 32, n. 103, p. 5-28, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5902. Acesso em: 22 jun. 2020.

CANDAU. Vera Maria Ferrão. Formação de Professores: tendências. *In*: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline de Medeiros Rodrigues. **Formação de professores**: tendências atuais. São Paulo: EDUFSCAR, 1997. p. 51-68.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003. Acesso em 12 jul. 2019.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Rumo a uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de Educação e o curso de Pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 883-908, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00883.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

CIAVATTA, Maria. A cultura do trabalho e a educação plena negada. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 5, p. 164-183, 2011. Disponível em: http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume5/9_Maria_Ciavatta.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2018.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. *In*: COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender a ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-47.

COLLING, Ana Maria. Inquietações sobre educação e gênero. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 33-48, jan./jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/687. Acesso em: 01 jun. 2020.

CORRÊA, Lucinara Bastiani. **Trajetos formativos de docentes de libras do ensino superior**: dentre saberes e representações. 2017. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18707/DIS_PPGEPT_2017_CORREA_LUCINARA.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1992.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga; CUNHA, Maria Isabel da. (Orgs.). **Desmitificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 127-147.

CUNHA, Maria Isabel da; ALVES, Rozane da Silveira. Docência no Ensino Superior: a alternativa da formação entre pares. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 10-20, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/198472382043201901. Acesso em: 10 jul. 2020.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/758. Acesso em: 04 nov. 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/10-1.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. A cultura profissional dos grupos de pesquisa nos Institutos Federais: uma comunidade de práticas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 850-874, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00850.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

FAVRETTO, Juliana; MORETTO, Cleide Fátima. Os cursos Superiores de Tecnologia no contexto de expansão da Educação Superior no Brasil: a retomada da ênfase na Educação Profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 407-424, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/05.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

FERRARI, Mari. A internacionalização dos Institutos Federais: um estudo sobre o acordo Brasil – Canadá. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1003-1019, out./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-01003.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362018000200591&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 mar. 2021.

FERRY, Gilles. **El trajecto de la formación**: los enseñantes entre la teoria y la práctica. México: Paidós Mexicana, 1990.

FILATRO, Andrea. **Como preparar conteúdos para EAD**: guia rápido para professores e especialistas em educação a distância, presencial e corporativa. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf. Acesso em: 22 out. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio em debate. *In*: PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**: proposta de diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Moderna, 2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GARCIA, Elias. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica: uma discussão necessária. **Revista Línguas e Letras**, Cascavel, v. 17, n. 35, p. 291-294, 2016. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/13193. Acesso em: 01 set. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24177. Acesso em: 12 dez 2018.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* (Orgs.). **Professores no Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira Lima. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução: Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORGI, Maria Cristina; ALMEIDA, Fabio Sampaio de. Ensino profissional no Brasil: diálogos coma Ditadura Militar. **Opsis**, Catalão, v. 14, n. 1, p. 262-281, jan./jun. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272642235_Ensino_profissional_no_Brasil_dialogos_com_a_Ditadura_Militar. Acesso em: 20 out. 2018.

GIOVINAZZO JUNIOR, Carlos Antonio. A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 1, p. 51-68, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.1/0104-4060-er-01-00051.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

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

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, FRANCISCO. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto Pedagógico do Curso de Formação Pedagógica**. Santa Maria, 28 maio 2018. Disponível em: https://www.iffarroupilha.edu.br/noticias-da-ead/item/9198-processo-seletivo-programa-especial-de-forma%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica. Acesso em: 19 out. 2018.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. *In*: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 121-143.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto *et al*. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339. Acesso em: 05 nov. 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução: José Cláudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: KUENZER, Acacia Zeneida. **Formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S14144980200700030004/5742. Acesso em: 01 set. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MACHADO, Luciana Regina de Souza; VELTEN, Maria Janete. Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1113-1133, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v34n125/06.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

MALDANER, Jair José. A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 13, p.182-195, mar./out. 2017. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811/pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 09-29.

MOLISANI, André Luiz. Evolução do perfil didático-pedagógico do professor-engenheiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 467-482, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n2/1517-9702-ep-S1517-9702201608149237.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863. Acesso em: 12 ago. 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992. p. 15-34.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. *In*: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 11-23.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8703. Acesso em: 05 jun. 2020.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Histórias de vida e um grupo de pesquisa: ressignificando processos formativos docentes. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-83, jan./jun. 2013. Disponível em: http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/101. Acesso em: 08 jun. 2020.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e saberes docentes. *In*: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 169-190.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. O grupo como dispositivo de formação: conhecendo trajetos na educação superior. *In*: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 102-120.

OLIVEIRA, Rosilene Souza de; SALES, Márcea Andrade. O. Professor leigo: releituras sobre os saberes profissionais na Educação Profissional e Tecnológica*. In*: COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS PRÁTICAS E FORMAÇÃO, 2., 2015, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: PPGEduC/UNEB, 2015. p. 187-200. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0ByNLmv5aZLadQ2hvSnJtYm1fbms/view. Acesso em: 01 jun. 2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar de. **A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio**: tensões e (in)tenções. 2008. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/127/1/Waldemar%20de%20Oliveira%20Junior.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer *et al*. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, Manaus, v. 7, n. 16, p. 1-7, fev. 2009. Disponível em: http://politicaspublicas.yolasite.com/resources/Educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica%20-%20das%20escolas%20de%20aprendiz%20de%20art%C3%ADfices%20aos%20institutos%20federais%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ci%C3%AAncia%20e%20tecnologia..pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

PEREIRA, Dirlei Azambuja; ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli; CHAVES, Priscila Monteiro. O conceito de práxis e a formação docente como ciência da educação. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, Frederico Westphalen, v. 17, n. 29, p. 31-45, dez. 2016. Disponível em: http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2307. Acesso em: 04 nov. 2018.

PEREIRA, Lusia Ribeiro. O fazer feminino do magistério: tateando um objeto de pesquisa. **Projeto História**, São Paulo, v. 11, p. 115-127, nov. 1994. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11426/8324. Acesso em: 08 abr. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PORTO, Eliane Quincozes. **Trajetos formativos e significações imaginárias**: narrativas do professor da EBTT. 2018. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Colégio Técnico de Santa Maria, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14904. Acesso em: 03 jun. 2020.

PORTO, Eliane Quincozes; BRANCHER, Vantoir Roberto. Mulheres e docência na EBTT: espaço para homens? **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 3, p. 192-211, set./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8308. Acesso em: 02 jun. 2020.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Histórico**. 2018. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/historico. Acesso em: 04 nov. 2018.

RIBEIRO, Gerusa; PIRES, Denise Elvira; FLÔR, Rita de Cássia. Concepção de Biossegurança de docentes do Ensino Técnico de Enfermagem em um estado do sul do Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 721-737, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tes/v13n3/1981-7746-tes-13-03-0721.pdf. Acesso em: 05 out 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

SANTOS, Juliani Natália dos. **Trajetos formativos de docentes da EBPTT**: reflexões a partir do curso de licenciatura em computação. 2017. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18708/DIS_PPGEPT_2017_SANTOS_JULIANI.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.

SANTOS, Juliani Natália dos; BRANCHER, Vantoir Roberto. Desassossegos: os trajetos formativos que tecem as concepções da formação de professores na EBPTT. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 6, n. 2, p. 44-57, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2019/09/4_REdLi_2019.2.pdf. Acesso em: 28 06 jun. 2020.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 131-152, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v. 61-79.

SILVA, Paula Francisca da; MELO, Savana Diniz Gomes. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da Educação Superior. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e177066.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 62-76, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n248/2176-6681-rbeped-98-248-00062.pdf. Acesso em: 05 out. 2018.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para Educação Profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n. 2, p. 621-638, abr./jun. 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682. Acesso em: 14 nov. 2018.

SOUZA, José dos Santos. Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 123-140, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tes/v16n1/1678-1007-tes-16-01-0123.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petropólis: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44. p. 203-220, ago./dez. 2014. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977. Acesso em: 15 jan. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA (IFFAR)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Professores não licenciados em um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do RS: perspectivas em formação docente

Pesquisador: ANA PAULA DA COSTA ALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 18182119.6.0000.5574

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.545.620

Apresentação do Projeto:

Por meio de entrevistas semiestruturadas, o estudo pretende investigar a construção da identidade docente dos professores não licenciados da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), participantes de um curso de formação pedagógica.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar como a identidade docente é construída em professores não licenciados da EBPTT.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Temática muito interessante no que tange a qualificação dos docentes da EPT.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nada a declarar.

Endereço: Rua Esmeralda, 355
Bairro: CAMOBI **CEP:** 97.110-767
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3217-0352 **E-mail:** cep@iffarroupilha.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP acata o parecer do Colegiado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1393888.pdf	01/08/2019 23:24:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	01/08/2019 23:22:55	ANA PAULA DA COSTA ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	01/08/2019 23:19:12	ANA PAULA DA COSTA ALVES	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	12/07/2019 23:51:15	ANA PAULA DA COSTA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	12/07/2019 20:58:39	ANA PAULA DA COSTA ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 30 de Agosto de 2019

Assinado por:
GIANCARLO BAZARELE MACHADO BRUNO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Esmeralda, 355
Bairro: CAMOBI **CEP:** 97.110-767
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3217-0352 **E-mail:** cep@iffarroupilha.edu.br

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto**: "Professores não licenciados de um Instituto Federal de Ensino Profissional e Tecnológico do RS: perspectivas em formação docente"**
Pesquisadora responsável: Ana Paula da Costa Alves
Orientador: Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher Instituição/Departamento: IF FARROUPILHA – *CAMPUS* JAGUARI Telefone para contato: (55) 984563588
E-mail da pesquisadora responsável: anapaulaalves@live.com Locais das coletas de dados: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia/RS

Através do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, você está sendo convidado(a) a participar, como colaborador(a) da pesquisa intitulada: "Professores não licenciados de um Instituto Federal de Ensino Profissional e Tecnológico do RS: perspectivas em formação docente", que tem por objetivo investigar como a identidade docente é construída em professores não licenciados da EBPTT.

O estudo adota metodologia qualitativa, dessa forma, prevê a sua participação em entrevistas, que serão agendadas previamente em horário e local conforme a sua disponibilidade. Estima-se a realização de um encontro com uma hora de duração. A entrevista será realizada pela autora do trabalho que fará a gravação da mesma para futuramente transcrevê-la e analisá-la. Após, a transcrição você receberá devolutiva da mesma para sua apreciação. As informações coletadas ficarão sob responsabilidade da autora do trabalho e serão armazenadas junto ao MAGMA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores), no *campus* Jaguari.

A participação nesse estudo é voluntária e anônima, porquanto, a decisão de participar ou não da pesquisa é exclusiva do colaborador. Assim, em qualquer momento do estudo, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos relacionados à pesquisa. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação se julgar necessário, sem sofrer nenhum tipo de penalidade ou prejuízo.

Quanto às despesas e danos

O colaborador entrevistado não será remunerado pela participação nesta pesquisa, entretanto, o colaborador terá direito ao ressarcimento em caso de despesas devidamente comprovadas, ou seja, despesas decorrentes de sua

participação serão ressarcidas, também lhe é garantido direito de indenização em caso de dano.

Quanto aos Riscos

Como risco para os colaboradores desta pesquisa destaca-se que poderá ocorrer algum grau de desconforto durante a entrevista, tendo em vista que poderão se emocionar durante a mesma, uma vez que refletirão sobre suas narrativas e trajetória de vida pessoal e profissional. Caso isso ocorra, o entrevistador perguntará se o colaborador deseja parar a entrevista. Situações mais intensas serão encaminhadas a profissional especializado no Sistema Público de Saúde brasileiro, com acompanhamento da autora do trabalho.

Benefícios e Vantagens

Os benefícios e vantagens desta pesquisa serão as reflexões acerca dos saberes docentes, dos trajetos formativos e, portanto, a compreensão sobre como a identidade docente pode vir a influenciar sua prática educativa. A longo prazo os benefícios e vantagens decorrerão da criação de um Ambiente Virtual para formação continuada de docentes atuantes na EBPTT. Para sua validação, tal espaço será aberto, durante a pesquisa, somente aos colaboradores.

Os benefícios à sociedade centrar-se-ão ao nível das contribuições científicas que serão produzidas com a investigação como: discussões sobre o ensino na Educação Profissional e Tecnológica, o destaque da relevância de espaços para formação docente, além de contribuir com a pesquisa no âmbito da Educação Profissional.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos(as) participantes. Nenhum tipo de prejuízo ocorrerá aos mesmos em decorrência do seu envolvimento no estudo, pois não estarão sujeitos a atividades invasivas ou privativas de benefícios.

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IF Farroupilha
Alameda Santiago do Chile, 195 – Bairro Nossa Senhora das Dores – CEP: 97050 – 685 Santa Maria, Rio Grande do Sul – Fone/Fax: (55)32189850
e-mail: cep@iffarroupilha.edu.br
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SEPN 510, Norte, Bloco A, 3ºandar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521 - Fone: (61)3315-5878/ 5879 – e-mail: conep@saude.gov.br.

Além disso, o projeto será implementado após a aprovação pelo Comitê de Ética do IFFar, garantindo assim, as exigências éticas. Toda e qualquer informação sobre os/as participantes deste estudo serão confidenciais. Em nenhum momento da apresentação pública dos dados, os/as participantes serão identificados/as. Informações adicionais podem ser obtidas com a pesquisadora responsável: Celular (55) 984563588, e-mail: anapaulaalves@live.com e/ou seu orientador: Celular (55) 99683751, e-mail: vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br.

Estou suficientemente informado/a, esclarecido(a) que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo

_____, _____, _____de 2019.

_____

Colaborador(a)/ Participante de pesquisa

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido desse colaborador(a) para participação no estudo.

_____

Ana Paula da Costa Alves

Autora do Trabalho /Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: **“Professores não licenciados de um Instituto Federal de Ensino Profissional e Tecnológico do RS: perspectivas em formação docente”**

Pesquisadora responsável: Ana Paula da Costa Alves
Instituição/Departamento: IF FARROUPILHA – Campus Jaguari
Telefone para contato: (55) 984563588

A autora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução da pesquisa em questão.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade da autora do trabalho. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IF FARROUPILHA, em 30/08/2019, com o número do CAAE 18182119.6.0000.5574.

.

Jaguari, ...de .....de 2019.

.....
Ana Paula da Costa Alves
Autora do trabalho

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Parte 1 – Perfil do entrevistado

1. Nome: _____
2. Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Prefiro não Declarar
3. Idade: _____

4. Experiência no magistério
a. Educação Básica: ..... anos
b. Educação Profissional e Tecnológica: .....anos
c. Educação Superior: ..... anos

5. Formação[27]
    1. Graduação:.....
       Conclusão: .....Instituição: .....

    2. Especialização:.....
       Conclusão: .....Instituição: .....

    3. Mestrado:.....
       Conclusão: .....Instituição:.....

    4. Doutorado:.....
       Conclusão: .....Instituição:.....

    5. Pós-doutorado:.....
       Conclusão: .....Instituição:.....

6. Exerce outra função na instituição, além da docência? Se sim, qual?
a. ( ) SIM, administrativo.
b. ( ) SIM, coordenação.
c. ( ) SIM, manutenção.
d. ( ) OUTRA, Qual _____
e. ( ) NÃO.

[27] Os docentes dos IFs trabalham desde a Educação Básica a Profissional e Tecnológica.

Parte 2 – Entrevista semiestruturada de acordo com os objetivos específicos

Etapa	Objetivos	Questões a serem realizadas
01	Compreender as representações da docência dos professores não licenciados atuantes na EBPTT;	1. Qual(is) lembrança(s) você destacaria da sua trajetória escolar como aluno? E por quê? 2. Qual(is) professor da sua trajetória formativa você destacaria como marcante? E por quê? 3. Como tornou-se professor? 4. O IF, em que trabalha, foi sua primeira vivência na docência? Se não, comente um pouco dessa outra(s) experiência(s).
02	Conhecer os trajetos formativos e os saberes destes docentes;	1. Uma vez trabalhando como docente em um IF, quais cursos fez de aperfeiçoamento? Cite os principais na sua visão. 2. Quais atitudes e saberes destaca como essenciais na sua ação docente? 3. Cite sua(s) principal (is) influência(s) como professor? 4. Tendo em vista, suas vivências como docente, analise sua(s) maior(es) dificuldade(s) e facilidade(s) durante esse percurso. 5. Por que decidiu participar do Curso de Formação Pedagógica ofertado pela instituição em que atua?
03	Analisar as possíveis influências da formação pedagógica na práxis docente destes profissionais;	1. O espaço virtual é atrativo para a troca de experiências entre professores? Comente. 2. O curso de formação pedagógica refletiu no seu fazer e pensar docente? Justifique seu posicionamento. 3. Qual(is) disciplina(s) do curso destaca como a(s) que mais agregou(-aram) a sua prática educativa? Explique o porquê. 4. O curso permitiu articular suas vivências de sala de aula com as propostas em estudo? 5. Quais questões ressalta como essenciais para a construção de um curso de formação pedagógica? 6. Na vivência do curso você passou a refletir e articular sua teoria e prática docentes. Justifique.

		7. Qual(is) ponto(s) citaria como positivo(s) no curso de formação pedagógica e qual(is) melhoria(s) poderia(-m) ser implantada(s)?
04	Implementar um espaço virtual de (auto)formação para professores não licenciados.	1. O seu trabalho docente na EPT, anterior ao curso de formação de pedagógica, se subsidiava em algum material de apoio? Se sim, qual? E a razão da escolha. 2. Você troca ideias com outros professores acerca de dificuldades/facilidades da atividade docente? Cite alguma situação que envolva esse momento de troca. 3. Como você espera que uma proposta de formação contribua com sua prática como docente? 4. Que outras formas de interação entre docentes você destacaria como importantes na sua vivência?

APÊNDICE D - CARTA DE APRESENTAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA – IF FAR
***CAMPUS* JAGUARI**

MAGMA - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Caro professor(a),

me chamo Ana Paula da Costa Alves, sou mestranda do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), venho com este, convidá-lo(a) a participar de minha pesquisa de mestrado, momentaneamente, intitulada Professores 'não licenciados' de um Instituto Federal de Ensino Profissional e Tecnológico do RS: perspectivas em formação docente[1], vinculada ao PROFEPT, Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Jaguari e que se encontra sob orientação do professor Dr. Vantoir Roberto Brancher.

Este estudo tem por objetivo investigar como a identidade docente é construída em professores, inicialmente, 'não licenciados' da EBPTT. Nosso objetivo é, de modo geral, conhecer as contribuições da formação continuada de professores que optam por realizar formação permanente na própria instituição. Se faz necessário destacar que esta investigação possui autorização institucional e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IF Far, conforme o parecer CAAE 18182119.6.0000.5574.

Desse modo, esperamos, por meio dos resultados obtidos, contribuir com a discussão acerca da docência na EPT. Cabe destaque, ainda, que com este trabalho buscamos elaborar um programa de formação permanente de professores com vistas a ampliar os espaços de discussão dos docentes acerca da sua prática educativa.

Nosso convite propõe a sua colaboração como entrevistado(a) e possível participante do curso de formação permanente em ambiente virtual (Plataforma *Moodle*). Os participantes que concluírem as atividades, terão ao final do

[1] O estudo integra os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores Magma (https://magma872.webnode.com/).

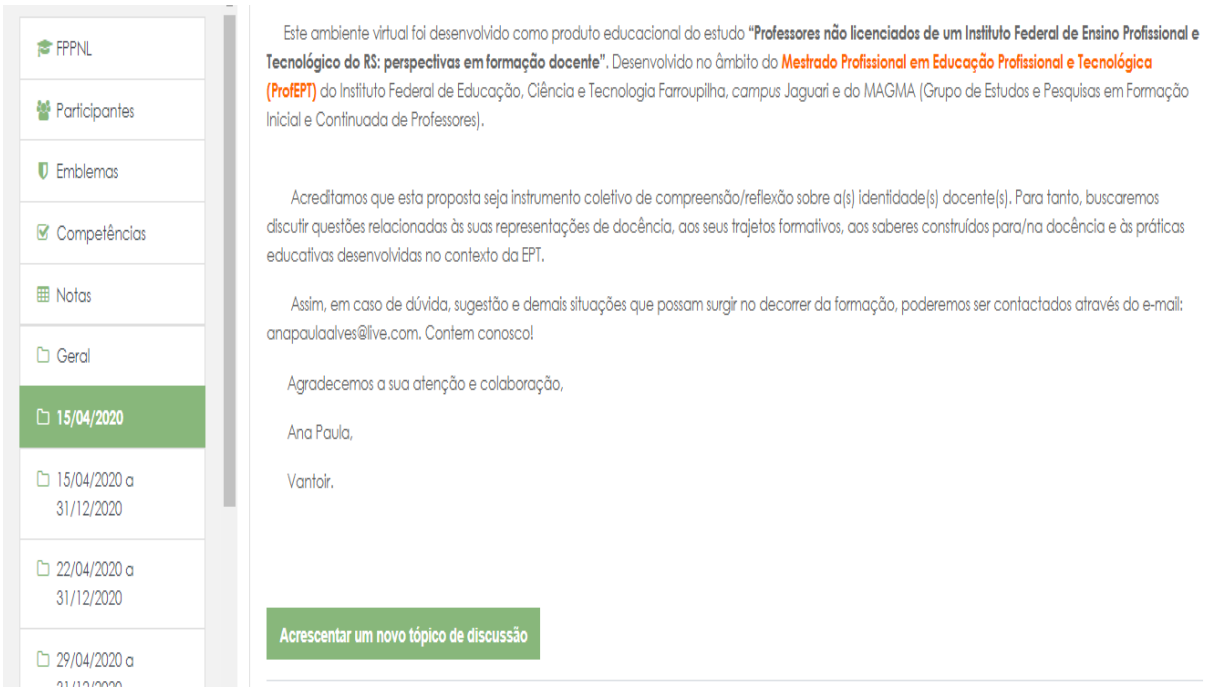
processo atestado de participação com a carga horária correspondente. O curso será organizado com base no levantamento de possíveis demandas oriundas das entrevistas.

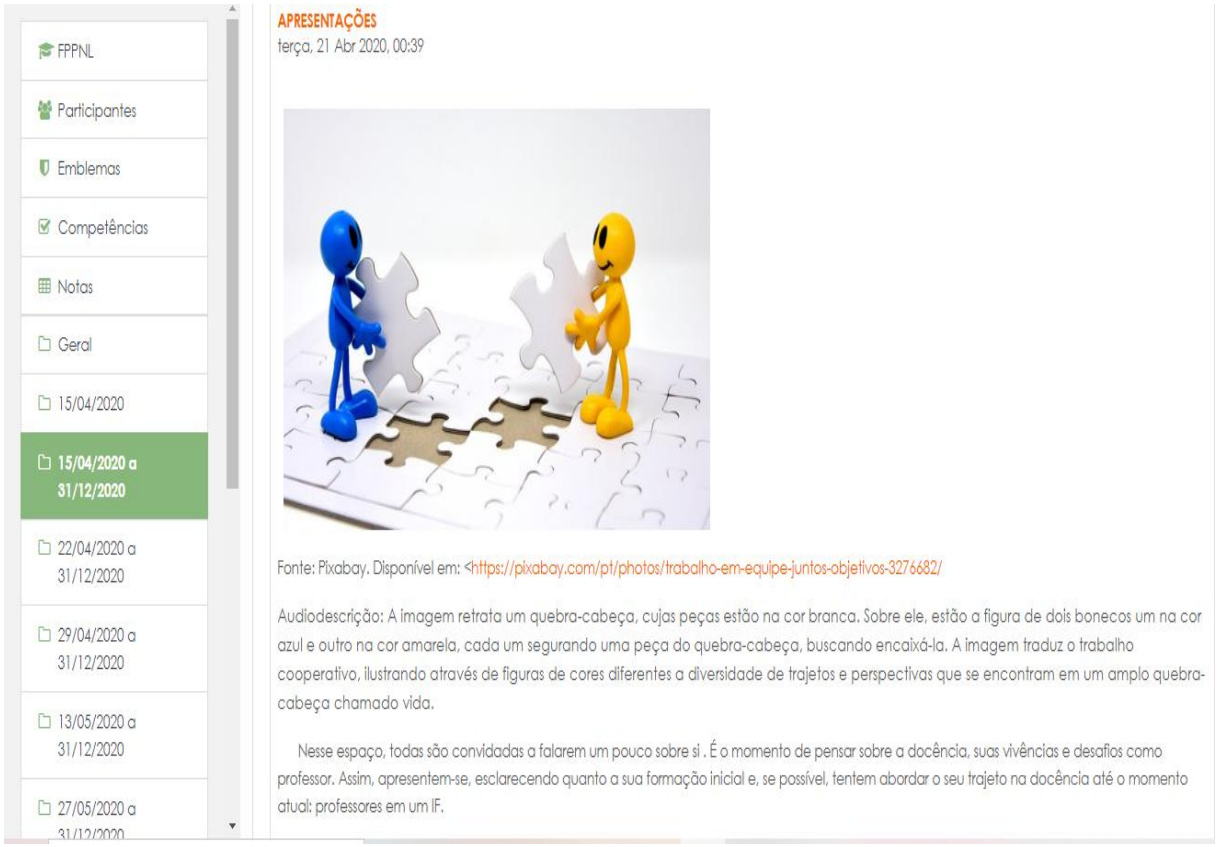
No que tange às entrevistas, a pesquisadora responsável se predispõe a realizá-las em local e horário definidos pelo colaborador, conforme sua disponibilidade. Se você tem interesse em participar desse processo autoformador, por favor, nos encaminhe um *e-mail* ou nos envie uma mensagem via *WhatsApp* que estaremos prontos a atendê-los. Dúvidas quanto à investigação poderão ser encaminhadas pelos contatos abaixo.

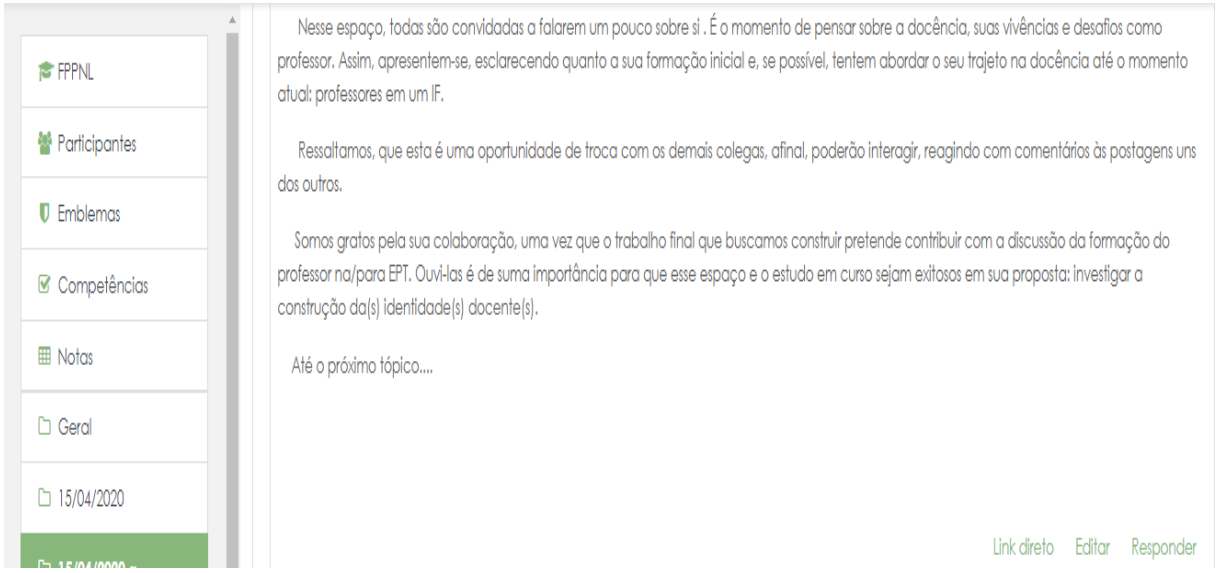
Destaco mais uma vez que sua participação é importantíssima para que eu possa concluir com êxito meu mestrado. Desde já agradeço.

Ana Paula da Costa Alves
Mestranda
(anapaulaalves@live.com; 55-98456-3588)

APÊNDICE E - PRODUTO EDUCACIONAL: CURSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE PARA PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS NA PLATAFORMA *MOODLE*




FPPNL
Participantes
Emblemas
Competências
Notas
Geral
15/04/2020
15/04/2020 a 31/12/2020
22/04/2020 a 31/12/2020
29/04/2020 a 31/12/2020
13/05/2020 a 31/12/2020
27/05/2020 a
APRESENTAÇÕES
terça, 21 Abr 2020, 00:39
Fonte: Pixabay. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/trabalho-em-equipe-juntos-objetivos-3276682/
Audiodescrição: A imagem retrata um quebra-cabeça, cujas peças estão na cor branca. Sobre ele, estão a figura de dois bonecos um na cor azul e outro na cor amarela, cada um segurando uma peça do quebra-cabeça, buscando encaixá-la. A imagem traduz o trabalho cooperativo, ilustrando através de figuras de cores diferentes a diversidade de trajetos e perspectivas que se encontram em um amplo quebra-cabeça chamado vida.
Nesse espaço, todas são convidadas a falarem um pouco sobre si . É o momento de pensar sobre a docência, suas vivências e desafios como professor. Assim, apresentem-se, esclarecendo quanto a sua formação inicial e, se possível, tentem abordar o seu trajeto na docência até o momento atual: professores em um IF.


FPPNL
Participantes
Emblemas
Competências
Notas
Geral
15/04/2020
Nesse espaço, todas são convidadas a falarem um pouco sobre si . É o momento de pensar sobre a docência, suas vivências e desafios como professor. Assim, apresentem-se, esclarecendo quanto a sua formação inicial e, se possível, tentem abordar o seu trajeto na docência até o momento atual: professores em um IF.
Ressaltamos, que esta é uma oportunidade de troca com os demais colegas, afinal, poderão interagir, reagindo com comentários às postagens uns dos outros.
Somos gratos pela sua colaboração, uma vez que o trabalho final que buscamos construir pretende contribuir com a discussão da formação do professor na/para EPT. Ouvi-las é de suma importância para que esse espaço e o estudo em curso sejam exitosos em sua proposta: investigar a construção da(s) identidade(s) docente(s).
Até o próximo tópico....
Link direto
Editar
Responder

MEMÓRIAS

Configurações

Mostrar respostas aninhadas

MEMÓRIAS
terça, 21 Abr 2020, 00:42

Fonte: Pixabay. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/rel%C3%B3gio-rel%C3%B3gio-de- bolso-movimento-3179167/>

Audiodescrição: Trata-se de um relógio de bolso antigo, de um tom cobreado e escuro que possui uma corrente indicando que era

FPPNL
Participantes
Emblemas
Competências
Notas
Geral
15/04/2020
15/04/2020 a 31/12/2020

Audiodescrição: Trata-se de um relógio de bolso antigo, de um tom cobreado e escuro que possui uma corrente indicando que era carregado junto ao traje masculino, comum a sua época. Traz as horas sinalizadas por algarismos romanos, apresenta-se sobre uma mesa de madeira, que aparece apenas por estar sob o relógio. O relógio representa o tempo que passou, assim como sinaliza as horas futuras. Lembranças e expectativas que se perfazem na dança do tempo.

O tempo é a medida para entender o que somos ou porque nos tornamos, nesse sentido, observe sua vida e formação a partir das suas memórias.

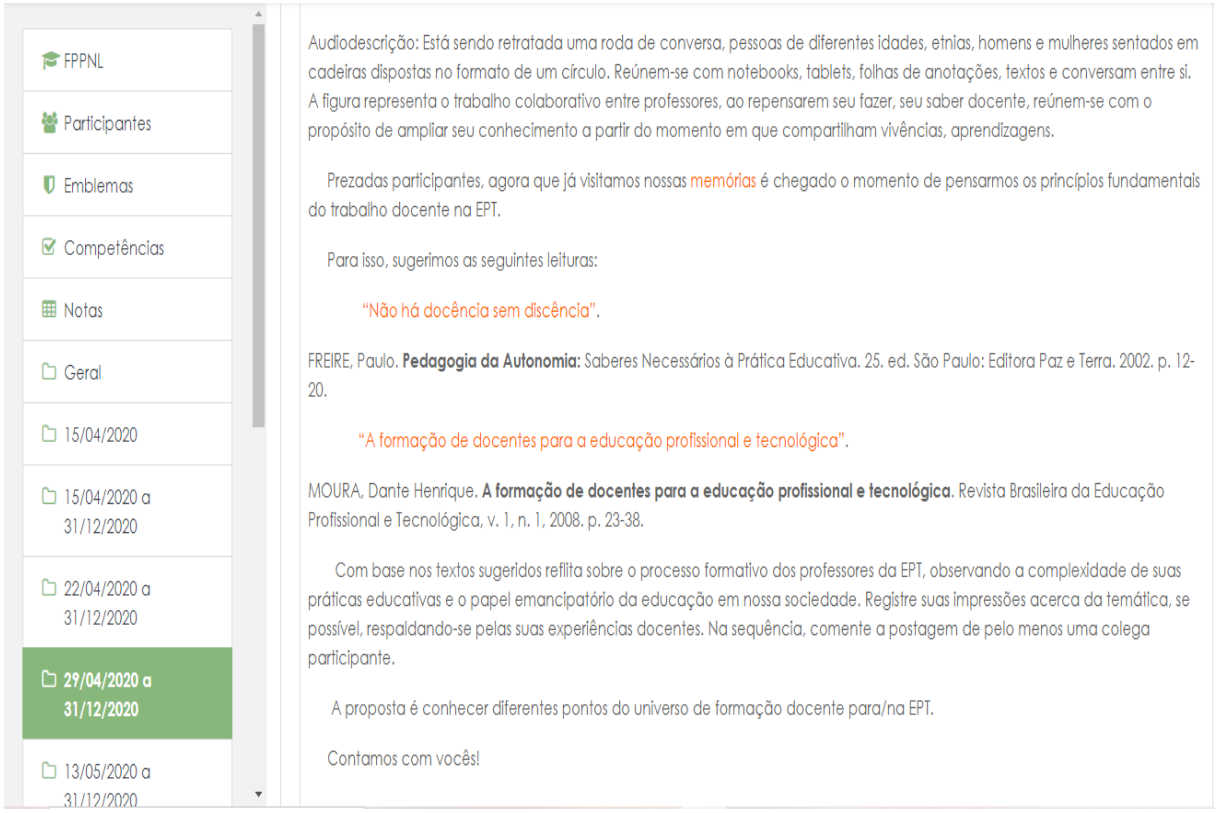
Na vivência de suas memórias ressalte uma recordação da sua vida escolar ou acadêmica que de algum modo contribuíram com o educador que você se tornou. Assim, suas reminiscências são essenciais e bem-vindas na construção dessa linha temporal do seu caminho docente.

O desafio é relembrar esses momentos através de uma imagem com uma pequena legenda (na sequência) para que os demais participantes possam compreender o significado de sua lembrança. As imagens são livres, desde fotos da época escolar ao que você decidir como imagem representativa dessas reminiscências.

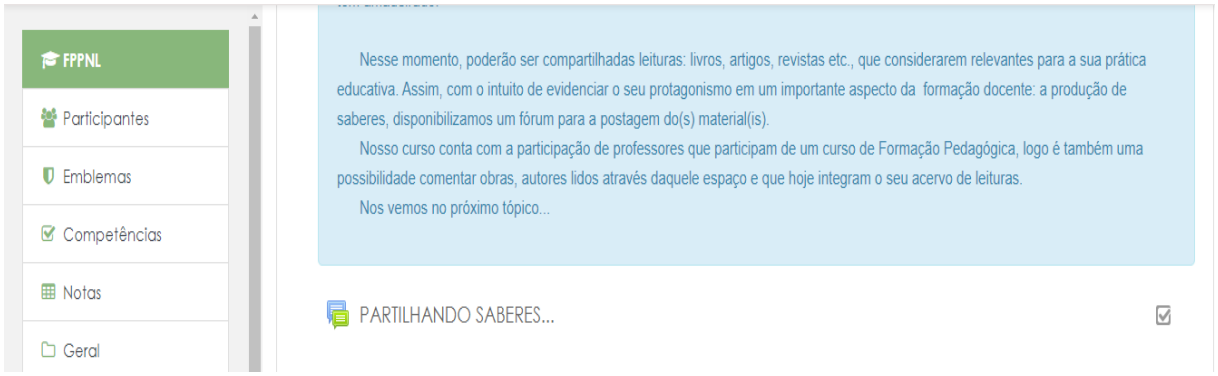
Sinta-se à vontade para (com)partilhar!

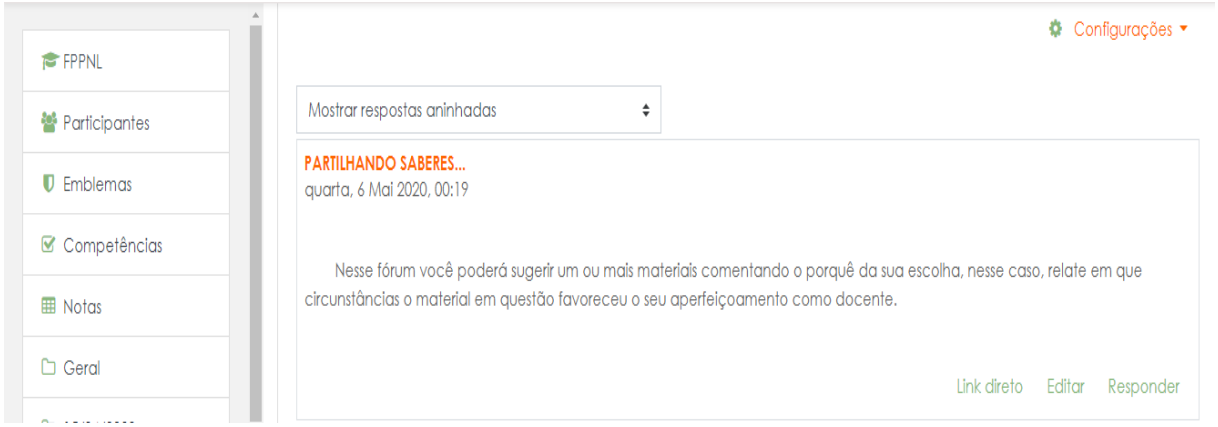
Link direto Editar Responder

FPPNL
Participantes
Emblemas
Competências
Notas
Geral
15/04/2020
15/04/2020 a 31/12/2020
22/04/2020 a 31/12/2020
29/04/2020 a 31/12/2020
13/05/2020 a
SER PROFESSOR NA EPT
Configurações
Mostrar respostas aninhadas
SER PROFESSOR NA EPT
segunda, 18 Mai 2020, 18:38
Fonte: Blog Sustentabilidade na escola. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1197/rodas-de-conversa-tambem-sao-boas-estrategias- para-os-adultos>

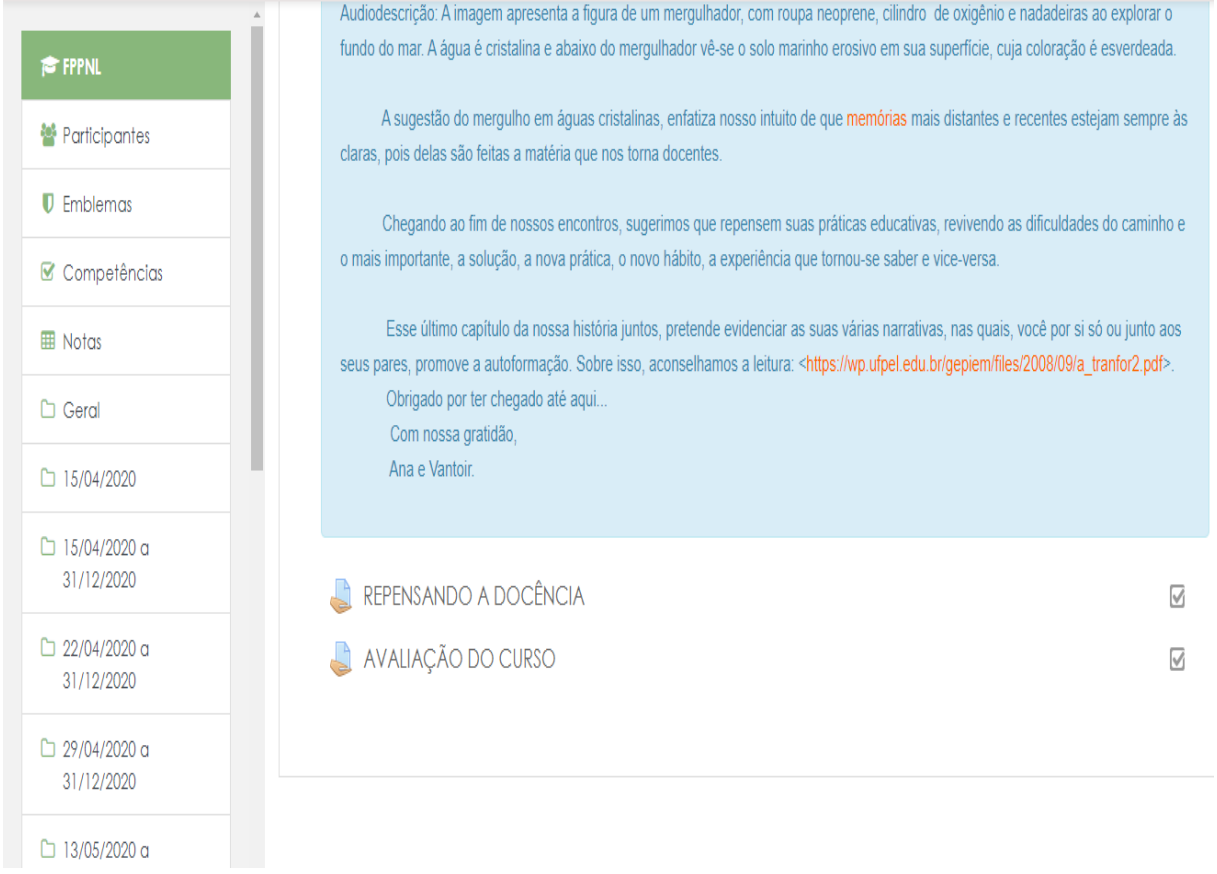

FPPNL
Participantes
Emblemas
Competências
Notas
Geral
15/04/2020
15/04/2020 a 31/12/2020
22/04/2020 a 31/12/2020
29/04/2020 a 31/12/2020
13/05/2020 a
Audiodescrição: Está sendo retratada uma roda de conversa, pessoas de diferentes idades, etnias, homens e mulheres sentados em cadeiras dispostas no formato de um círculo. Reúnem-se com notebooks, tablets, folhas de anotações, textos e conversam entre si. A figura representa o trabalho colaborativo entre professores, ao repensarem seu fazer, seu saber docente, reúnem-se com o propósito de ampliar seu conhecimento a partir do momento em que compartilham vivências, aprendizagens.
Prezadas participantes, agora que já visitamos nossas memórias é chegado o momento de pensarmos os princípios fundamentais do trabalho docente na EPT.
Para isso, sugerimos as seguintes leituras:
"Não há docência sem discência".
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2002. p. 12-20.
"A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica".
MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, 2008. p. 23-38.
Com base nos textos sugeridos reflita sobre o processo formativo dos professores da EPT, observando a complexidade de suas práticas educativas e o papel emancipatório da educação em nossa sociedade. Registre suas impressões acerca da temática, se possível, respaldando-se pelas suas experiências docentes. Na sequência, comente a postagem de pelo menos uma colega participante.
A proposta é conhecer diferentes pontos do universo de formação docente para/na EPT.
Contamos com vocês!

FPPNL
Participantes
Emblemas
Competências
Notas
Geral
15/04/2020
15/04/2020 a 31/12/2020
22/04/2020 a 31/12/2020
29/04/2020 a 31/12/2020
13/05/2020 a 31/12/2020
13/05/2020 a 31/12/2020
CONSTRUINDO NOSSAS PRÁTICAS EDUCATIVAS
Fonte: Carpe Mundi. Disponível em: https://www.carpemundi.com.br/livros-de-viagem/.
Audiodescrição: A imagem apresenta uma sequência de cinco livros empilhados de modo disforme, cujas capas estão nas cores vinho, azul, bege, marrom e azul escuro. Sobre os livros, encontramos um binóculo de cor preta com detalhes em dourado n a área em torno das lentes e em alguns pontos na extensão do objeto. Sob os livros há uma superfície composta por linhas longas e estreitas em tom amadeirado.
Nesse momento, poderão ser compartilhadas leituras: livros, artigos, revistas etc., que considerarem relevantes para a sua prática educativa. Assim, com o intuito de evidenciar o seu protagonismo em um importante aspecto da formação docente: a produção de


FPPNL
Participantes
Emblemas
Competências
Notas
Geral
Nesse momento, poderão ser compartilhadas leituras: livros, artigos, revistas etc., que considerarem relevantes para a sua prática educativa. Assim, com o intuito de evidenciar o seu protagonismo em um importante aspecto da formação docente: a produção de saberes, disponibilizamos um fórum para a postagem do(s) material(is).
Nosso curso conta com a participação de professores que participam de um curso de Formação Pedagógica, logo é também uma possibilidade comentar obras, autores lidos através daquele espaço e que hoje integram o seu acervo de leituras.
Nos vemos no próximo tópico...
PARTILHANDO SABERES...


FPPNL
Participantes
Emblemas
Competências
Notas
Geral
Configurações
Mostrar respostas aninhadas
PARTILHANDO SABERES...
quarta, 6 Mai 2020, 00:19
Nesse fórum você poderá sugerir um ou mais materiais comentando o porquê da sua escolha, nesse caso, relate em que circunstâncias o material em questão favoreceu o seu aperfeiçoamento como docente.
Link direto
Editar
Responder

FPPNL
Participantes
Emblemas
Competências
Notas
Geral
15/04/2020
15/04/2020 a 31/12/2020
22/04/2020 a 31/12/2020
29/04/2020 a 31/12/2020
13/05/2020 a 31/12/2020
27/05/2020 a 31/12/2020
IDENTIDADE(S) DOCENTE(S) E AUTOFORMAÇÃO
Fonte: Pixabay. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/scuba-diver-mergulho- mergulhador-1049945/>
Audiodescrição: A imagem apresenta a figura de um mergulhador, com roupa neoprene, cilindro de oxigênio e nadadeiras ao explorar o fundo do mar. A água é cristalina e abaixo do mergulhador vê-se o solo marinho erosivo em sua superfície, cuja coloração é esverdeada.


FPPNL
Participantes
Emblemas
Competências
Notas
Geral
15/04/2020
15/04/2020 a 31/12/2020
22/04/2020 a 31/12/2020
29/04/2020 a 31/12/2020
13/05/2020 a
Audiodescrição: A imagem apresenta a figura de um mergulhador, com roupa neoprene, cilindro de oxigênio e nadadeiras ao explorar o fundo do mar. A água é cristalina e abaixo do mergulhador vê-se o solo marinho erosivo em sua superfície, cuja coloração é esverdeada.
A sugestão do mergulho em águas cristalinas, enfatiza nosso intuito de que memórias mais distantes e recentes estejam sempre às claras, pois delas são feitas a matéria que nos torna docentes.
Chegando ao fim de nossos encontros, sugerimos que repensem suas práticas educativas, revivendo as dificuldades do caminho e o mais importante, a solução, a nova prática, o novo hábito, a experiência que tornou-se saber e vice-versa.
Esse último capítulo da nossa história juntos, pretende evidenciar as suas várias narrativas, nas quais, você por si só ou junto aos seus pares, promove a autoformação. Sobre isso, aconselhamos a leitura: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf>.
Obrigado por ter chegado até aqui...
Com nossa gratidão,
Ana e Vantoir.
REPENSANDO A DOCÊNCIA
AVALIAÇÃO DO CURSO

FPPNL
Participantes
Emblemas
Competências
Notas
Geral
15/04/2020
15/04/2020 a 31/12/2020
22/04/2020 a 31/12/2020
29/04/2020 a
INSTITUTO FEDERAL
Farroupilha
Campus Jaguari
Formação Permanente de Professoras Não Licenciadas
Página inicial / Meus cursos / FPPNL / 27/05/2020 a 31/12/2020 / REPENSANDO A DOCÊNCIA
REPENSANDO A DOCÊNCIA
Segundo Imbernón (2009), a identidade docente refere-se à capacidade de dar sentido às nossas experiências, atribuindo significado ao que fomos, somos e ao que buscamos ser. Por isso, propomos nesse espaço, registrem suas constatações dado o mergulho nas suas vivências docentes, enfatizando pontos essenciais do seu processo de "reconhecimento" como professor.

FPPNL
Participantes
Emblemas
Competências
Notas
Geral
15/04/2020
15/04/2020 a 31/12/2020
22/04/2020 a 31/12/2020
INSTITUTO FEDERAL
Farroupilha
Campus Jaguari
Formação Permanente de Professoras Não Licenciadas
Página inicial / Meus cursos / FPPNL / 27/05/2020 a 31/12/2020 / AVALIAÇÃO DO CURSO
AVALIAÇÃO DO CURSO
Como forma de aprimorar essa proposta pedimos que você avalie nosso curso, assim, poderemos contribuir efetivamente com as ações em torno da formação de professores na EPT.
AVALIAÇÃO DO CURSO.docx
27 maio 2020, 12:11

APÊNDICE F - AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE PARA PROFESSORAS NÃO LICENCIADAS

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO[28]

Este instrumento contempla os recursos de conteúdo e atividades presentes no curso “Formação permanente de professores não licenciados”.

Ao final você pode descrever as suas considerações gerais sobre o curso e apresentar sugestões.

Por favor, responda cada questão com a maior sinceridade e criticidade possível. As considerações apresentadas serão muito importantes para a melhoria do curso.

As informações aqui prestadas são anônimas e poderão ser usadas em futuros relatos de experiência, além de compor a dissertação “Professores não licenciados em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: perspectivas em formação docente”.

Desde já agradecemos a sua contribuição,

Ana Paula,
Vantoir.

TÓPICO 1 – 22.04.2020 - MEMÓRIAS

a) O conteúdo condiz com o assunto do tópico?
b) O tempo destinado foi suficiente?
c) O material está claro? É possível compreendê-lo?
d) A ferramenta escolhida para apresentação do conteúdo é adequada? Recomenda a troca de ferramenta? Qual?

TÓPICO 2 – 29.04.2020 – SER PROFESSOR NA EPT

a) O conteúdo condiz com o assunto do tópico?
b) O tempo destinado foi suficiente?
c) O material está claro? É possível compreendê-lo?
d) A ferramenta escolhida para apresentação do conteúdo é adequada? Recomenda a troca de ferramenta? Qual?

[28] Foi organizado com base no modelo disponibilizado pela Coordenação do curso de Licenciatura Matemática EAD, IFFar: **INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA**. Instrumento de validação de recursos. Curso de formação para atuação do curso de Licenciatura em Matemática EAD. Instituto Federal Farroupilha. 2020.

TÓPICO 3 – 13.05.2020 – CONSTRUINDO NOSSAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

a) O conteúdo condiz com o assunto do tópico?
b) O tempo destinado foi suficiente?
c) O material está claro? É possível compreendê-lo?
d) A ferramenta escolhida para apresentação do conteúdo é adequada? Recomenda a troca de ferramenta? Qual?

TÓPICO 4 – 27.05.20 – IDENTIDADE (S) DOCENTE(S) E AUTOFORMAÇÃO

a) O conteúdo condiz com o assunto do tópico?
b) O tempo destinado foi suficiente?
c) O material está claro? É possível compreendê-lo?
d) A ferramenta escolhida para apresentação do conteúdo é adequada? Recomenda a troca de ferramenta? Qual?

APRESENTE AS SUAS CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O CURSO:

Pontos Positivos:

Pontos negativos:

APRESENTE SUGESTÕES DE MELHORIAS:

Na organização do curso no ambiente *Moodle*:

Na escolha dos recursos de conteúdo e atividade: