



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE**
Câmpus Pelotas

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TRAJETÓRIAS
DE SUJEITOS DO IFSUL *CÂMPUS*
AVANÇADO JAGUARÃO**

Daiane da Silva Gomes

30/11/2018

Dissertação

DAIANE DA SILVA GOMES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
TRAJETÓRIAS DE SUJEITOS DO *CÂMPUS* AVANÇADO JAGUARÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de mestre do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.
Área de concentração: Educação
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristhianny Bento Barreiro

PELOTAS
2018

DAIANE DA SILVA GOMES

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
TRAJETÓRIAS DE SUJEITOS DO IFSUL *CÂMPUS* AVANÇADO JAGUARÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação
pelo Programa de Mestrado Profissional em
Educação e Tecnologia do IFSUL

Aprovado pela Banca Examinadora em ___/___/___

Professora Doutora Cristhianny Bento Barreiro - Orientadora

Professora Doutora Marta Nörnberg - UFPEL

Professora Doutora Denise Nascimento Silveira - IFSUL

Professor Doutor Jair Jonko Araújo - IFSUL

Ao meu Amor Jorge, pessoa com a qual compartilho meus
sonhos e divido as vitórias alcançadas.
Aos meus filhos Arthur e Otávio, enquanto eu investigava sobre
a constituição docente, ensinaram a me constituir como mãe.
Com amor e carinho, a vocês dedico todo o meu esforço
empreendido na trajetória de construção desta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Ninguém consegue realizar nada sozinho. Cada percurso de nossa vida necessita de apoio e compreensão do outro, portanto, agradeço a todos que me apoiaram nessa caminhada e em especial:

Aos meus pais, Neida e Manoel, que mesmo sem saber, sempre me deram força para prosseguir nos estudos e pelo apoio incondicional em todas as horas.

Aos meus irmãos, Sandro, André e Michel, pelas inúmeras experiências compartilhadas até aqui.

Ao meu amor Jorge, por compreender o quanto a realização desse sonho era importante para mim a ponto de suportar minhas ausências e a falta de tempo para a nossa família.

A minha sogra Magda, por encher meus filhos de carinho e afeto nos momentos em que estive ausente.

Aos meus filhos, pelo aprendizado que vocês me proporcionam todos os dias.

A Bruna, pelo zelo e carinho com que cuidou do Otávio. Ah! E pelas massagens!

Aos amigos e compadres Vivi e Gerson, pela amizade sincera e pela torcida carinhosa na concretização deste trabalho.

Aos amigos Beta e Rafael, pela amizade, pelo incentivo em todas as horas, pelas risadas e pela parceria construída nesse último ano.

Aos amigos Lizi e Feliz, amigos de longa data, me viram crescer pessoal e profissionalmente, o meu muito obrigada por estarem sempre presentes na minha caminhada.

A Juliana, pela amizade, pelo apoio e por ter sido meu porto seguro quando estava longe de casa. Tu fizeste toda a diferença!

A Maria Helena, pela amizade sincera, pelos momentos de estudos, de apoio, de angustias divididas e amenizadas, de lutas, de encontros maravilhosos e boas risadas.

A Thaís pela amizade, por todo amor que tens comigo e minha família, por tudo que representas na minha vida.

A minha querida Márcia, ontem quer que esteja, sei que deves estar orgulhosa de mim!

A professora Cristhianny, minha orientadora, pela confiança e respeito com que me guiou nesta trajetória, por ter acreditado nas minhas ideias, pela generosidade com que compartilhou comigo seus conhecimentos acadêmicos e de vida e pela sensibilidade, acolhimento carinhoso e humano nos momentos difíceis.

Aos “meus” professores narradores, toda minha admiração pelo trabalho de vocês. Escuta-los e entende-los foi uma experiência ímpar.

Enfim, a Deus, não somente por ter me dado à força necessária para chegar até aqui, mas principalmente ter colocado pessoas tão especiais em minha vida.

RESUMO

O presente estudo tem como temática de investigação a constituição docente de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio, a partir da compreensão de como os profissionais de outras graduações, que não sejam licenciaturas, enxergam a docência como profissão. O objetivo geral deste estudo é compreender a constituição docente de professores das disciplinas profissionalizantes do Curso Técnico em Edificações do IFSUL *Câmpus* Avançado Jaguarão. O estudo de abordagem qualitativa, tem enfoque teórico metodológico na pesquisa narrativa a partir das narrativas de vida dos sujeitos da pesquisa. Tal escolha deve-se ao fato do potencial formativo desse método, uma vez que os participantes da pesquisa, através da reconstrução do seu percurso de vida, podem realizar um exercício de reflexão, em que são levados a uma tomada de consciência de suas ações, tanto na esfera individual, como coletiva. A pesquisa fundamentou-se em Gauthier (2013), Pimenta (2014), Tardif (2012), Nóvoa (1992), entre outros autores que defendem a valorização da profissão docente e argumentam para a necessidade de construção e validação de saberes específicos para o exercício da docência, reconhecendo assim a necessidade de uma formação específica para que os profissionais sejam habilitados para o seu exercício. Também utilizou as contribuições de Machado (2008), Kuenzer (2008) e Peterossi (1994) que em seus estudos abordam a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Os sujeitos da pesquisa são os professores das disciplinas técnicas do Curso Técnico em Edificações do IFSUL *Câmpus* Avançado Jaguarão. Como forma de análise dos dados coletados, será utilizado o modelo de análise de conteúdo proposto por Guerra (2006). As narrativas dos professores narradores deste estudo revelaram que a constituição docente desses profissionais foi construída ao longo de suas trajetórias de vida, em tempos e espaços que antecederam o seu ingresso no magistério e continuou após isso. É fortemente marcada por influências familiares e do contexto social de cada um, os cursos de formação inicial e continuada também contribuíram para essa constituição, enfim, possui circunstâncias variadas de acordo com a história de vida de cada um, mas guardam aspectos em comum. Contudo, é na experiência em sala de aula, no contexto da instituição de ensino, na convivência com estudantes e com colegas de profissão que esses professores vão se constituindo profissionalmente num processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução no vir a ser professor.

Palavras-chave: Constituição Identidade Docente. Formação de Professores. Histórias de Vida. Saberes Docentes. Educação Profissional.

ABSTRACT

This study has as its research theme the faculty of teachers who work in Professional and Technological Education of Middle Level, from the comprehension of how the professionals of other graduations, who are not licensed, see teaching as a profession. The general objective of this study is to understand the faculty of teachers of the professionalizing disciplines of the technical course in buildings of IFSUL Câmpus Jaguarão. The study of qualitative approach has a theoretical methodological approach in narrative research based on the life narratives of the subjects of the research. This choice is due to the fact that the formative potential of this method, since the participants of the research, through the reconstruction of their life path, can perform a reflection exercise, in which they are led to an awareness of their actions, both in individual sphere, as a collective. The research was based on Gauthier (2013), Pimenta (2014), Tardif (2012), Nóvoa (1992), among other authors who advocate the valorization of the teaching profession and argue for the need to construct and validate specific knowledge for the exercise of thus recognizing the need for specific training for professionals to be qualified for their exercise. Also used the contributions of Machado (2008), Kuenzer (2008) and Peterossi (1994), which in his studies address the formation of teachers for professional and technological education. The research subjects are the professors of the technical disciplines of the technical course in buildings of IFSUL Câmpus Jaguarão. In order to analyze the collected data, the content analysis model proposed by Guerra (2006) will be used. The narratives of the teachers narrators of this study revealed that the faculty constitution of these professionals was built along their life trajectories, in times and spaces that preceded their admission to the magisterium and continued after that. It is strongly marked by family influences and the social context of each one, the initial and continuing training courses also contributed to this constitution, finally, it has varying circumstances according to the life history of each, but they keep common aspects. However, it is in the classroom experience, in the context of the teaching institution, in the coexistence with students and with colleagues of the profession that these teachers will be professionally constituted in a permanent process of construction, deconstruction and reconstruction in the coming to be a teacher.

Keywords: Faculty Identity Constitution. Teacher Training. Life Stories. Teaching Knowledge. Professional Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Perfil profissional dos interlocutores da pesquisa.....	84
Tabela 2	Exemplo das sinopses das entrevistas.....	87
Tabela 3	Categorias e subcategorias de análise.....	95

LISTA DE SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro Americana de Educação Profissional
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio
ETFPEL	Escola Técnica Federal de Pelotas
ETFSC	Escola Técnica Federal de Santa Catarina
FAURB	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-grandense
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESG	Secretaria de Ensino de Segundo Grau
SESU	Secretaria de Educação Superior
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
USAID	Agência do Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UTU	Universidad del Trabajo del Uruguay

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 REFLEXÕES DE UMA HISTÓRIA: OS CAMINHOS QUE PERCORRI PARA CHEGAR ATÉ AQUI	16
2 ENTRE DISSERTAÇÕES E TESES: O ESTADO DA ARTE ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	23
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: BREVE HISTÓRICO	53
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOCENTE	61
4.1 A PROFISSIONALIDADE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A BUSCA DE CONCEITUALIZAÇÃO.....	61
4.2 OS PROFESSORES E SEUS SABERES: ELEMENTOS ESTRUTURANTES DE SUA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL	65
4.3 AS CONTRIBUIÇÕES DE NÓVOA: POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EPT DENTRO DA PROFISSÃO	70
5 TRAJETÓRIA TEÓRICO E METODOLÓGICA DA PESQUISA	73
5.1 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TEMA	73
5.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	74
5.2.1 Uso das narrativas de histórias de vida em pesquisas	76
5.2.2 As entrevistas com narrativas orais de histórias de vida	79
5.3 O CONTEXTO DA PESQUISA	81
5.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	82
5.5 TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS	85
6 TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES NARRADORES	88
6.1 DA ESCOLARIZAÇÃO À ESCOLHA E INGRESSO NA DOCÊNCIA: TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS	89
6.1.1 Trajetória da Professora Lina	89
6.1.2 Trajetória da Professora Zaha	90
6.1.3 Trajetória do professor Sussekind	91
6.1.4 A trajetória do Professor Corbusier	92
6.1.5 A trajetória do Bottas	93
7 ANÁLISE DOS DADOS	94

7.1 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO	96
7.1.1 Etapa de Escolarização.....	97
7.1.2 Escolha Profissional	100
7.1.2.1 Formação inicial	101
7.1.2.2 Escolha pela docência.....	103
7.1.3 Qualificação Profissional.....	107
7.1.4 Formas de aquisição dos saberes	114
7.2 PRÁTICA DOCENTE: O PROFESSOR DA EPTNM EM SALA DE AULA	119
7.2.1 Dificuldades de atuação em sala de aula no ingresso na docência	121
7.2.2 Dificuldades atuais de atuação em sala de aula.....	124
7.2.3 Prática de sala de aula	128
7.3 INSTITUCIONALIDADE E IDENTIDADE DOCENTE NOS IFs	137
7.3.1 Diferenças no perfil de aluno dos cursos técnico integrado e subsequente	137
7.3.2 Identidade Institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e identidade do professor da EPTNM	141
7.3.3 Institucionalidade da profissão docente de professores das disciplinas técnicas no IFs	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS.....	159

INTRODUÇÃO

Este estudo é uma proposta de pesquisa acadêmica elaborada para atender ao requisito parcial de conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSUL Câmpus Pelotas. O estudo apresenta a temática acerca da constituição docente de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio, a partir da busca pela compreensão de como os profissionais de outras graduações, que não sejam licenciaturas, enxergam a docência como profissão.

Ao longo dos estudos, algumas questões foram se apresentando: Existe relação entre a docência e as áreas de formação destes professores diversas à licenciatura? Por que os profissionais técnicos se tornaram docentes? Quais as trajetórias de vida de professores da educação profissional?

O objetivo geral deste estudo é compreender a constituição docente de professores de disciplinas profissionalizantes do Curso Técnico em Edificações do IFSUL Câmpus Avançado Jaguarão.

Dessa forma, esse estudo está dividido em sete capítulos que visam apresentar a proposta de pesquisa para o mestrado, as inquietações da autora que deram origem a escolha da temática a ser estudada, os principais referenciais teóricos que tratam do tema de investigação, bem como apresentar a metodologia a ser utilizada na pesquisa para alcançar os objetivos geral e específicos da mesma e os principais resultados encontrados na análise das narrativas. Dessa forma, o estudo foi dividido da seguinte forma para uma melhor compreensão por parte do leitor:

O capítulo 1 apresenta a minha história de vida. Nesse capítulo apresento as experiências que julguei terem contribuído para a minha constituição pessoal e profissional. Nesse momento procuro, também, apresentar as inquietações que me foram sendo apresentadas, durante a trajetória profissional e que serviram de inspiração para escolha da temática de investigação que hora apresento.

O capítulo 2 apresenta um estudo acerca do estado do conhecimento sobre as pesquisas que versam sobre a constituição docente na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM). Esta pesquisa almeja a construção de uma visão geral sobre os estudos desenvolvidos na área, suas contribuições e relevância, apontar características em comum presente nos estudos, além de

identificar possíveis lacunas nas pesquisas que poderão ser contempladas no presente estudo e/ou em pesquisas futuras.

O capítulo 3 versa sobre o histórico da formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nessa seção, analiso a legislação legal sobre a formação de professores para essa modalidade de ensino, bem como descrevo o processo de evolução histórica das políticas públicas de formação docente. Constatei que a falta de sistematização de uma política pública efetiva de formação docente e ações emergenciais na tentativa de qualificar esses profissionais para atuarem na docência da EPT são as características que marcam os esforços empreendidos até o momento, no que se refere às iniciativas de formação pedagógica para os profissionais que atuam no ensino técnico.

O capítulo 4 apresenta os pressupostos teóricos que contribuíram com o estudo sobre a constituição docente. Apoiei-me em autores que defendem a valorização da profissão docente e argumentam para a necessidade de construção e validação de saberes específicos para o exercício da docência, reconhecendo a necessidade de uma formação específica para que os profissionais sejam habilitados para o seu exercício. Busquei autores que respaldam o conceito de profissionalidade docente, bem como propostas de formação profissional dentro do contexto real de sala de aula, possibilitando aos docentes o ganho de autonomia sobre o seu processo de desenvolvimento profissional, com vistas a superar a dicotomia, presente nos cursos de formação docente, entre a teoria e a prática.

O capítulo 5 apresenta a trajetória teórico metodológica escolhida para compreender a constituição docente de professores do ensino técnico. Nesse capítulo, apresento a justificativa da escolha da temática de investigação, os objetivos geral e específicos, a abordagem metodológica, a caracterização dos sujeitos da pesquisa e o contexto institucional em que o estudo foi realizado. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa com enfoque teórico metodológico na pesquisa narrativa, a partir das histórias de vida, procurando compreender os significados que os sujeitos da pesquisa atribuem para suas experiências de vida. Tal escolha deve-se ao fato do potencial formativo desse método, uma vez que os participantes da pesquisa, através da reconstrução do seu percurso de vida, podem realizar um exercício de reflexão, em que são levados a uma tomada de consciência de suas ações, tanto na esfera individual, como coletiva.

No capítulo 6 apresento, a partir das narrativas, a trajetória dos professores

que participaram deste estudo até o ingresso na docência. Esse capítulo visa apresentar esses professores para o leitor.

O capítulo 7 configura-se como o capítulo de análise dos dados. Esta seção está dividida em três partes de acordo com as categorias de análise estabelecidas durante a fase de análise das narrativas.

Por fim, nas considerações finais, retomo os objetivos geral e específicos deste trabalho, reforço os achados da pesquisa e apresento as contribuições do presente estudo.

1 REFLEXÕES DE UMA HISTÓRIA: OS CAMINHOS QUE PERCORRI PARA CHEGAR ATÉ AQUI

Julgo pertinente iniciar este estudo falando de mim, me apresentando: De onde venho? Quais os caminhos que percorri ao longo da minha trajetória pessoal e profissional? Que experiências marcaram e contribuíram para a constituição do que sou hoje como professora, pesquisadora, estudante, mãe, esposa, filha, entre tantos outros papéis que juntos compõem as múltiplas identidades que assumo no meu dia a dia? Quais as inquietações que me foram apresentadas e que despertaram em mim o interesse na temática desse estudo?

Responder a estas questões é um exercício de autoconhecimento, de reflexão sobre minha trajetória de vida e já dão indícios sobre os caminhos por onde pretendo trilhar nessa pesquisa.

Começarei revisitando o baú de memórias da minha infância. Nasci no dia 04 de abril de 1982 e quando vim ao mundo minha família já era grande, composta pelos meus pais e mais três irmãos, portanto, sou a caçula da família, a rapa do tacho como meu pai costuma dizer. Tive uma infância tranquila e feliz, meus pais sempre trabalharam incansavelmente para poder nos oferecer o mínimo de suporte que o contexto da época exigia.

Embora meus pais tivessem pouca ou quase nenhuma formação escolar, sempre fizeram questão de nos educar para sermos “alguém na vida” e não passarmos pelas dificuldades que os dois enfrentaram em suas trajetórias. Lembro que sempre fui uma guria estudiosa, boas notas, interessada e quando meu pai me observava sentada à mesa estudando sempre dizia: “Estuda minha filha, aí está teu futuro”. Acredito que essas palavras proferidas em tantos momentos de estudos acabaram incutidas dentro de mim, pois nunca mais consegui parar de estudar e volta e meia elas emergem na superfície das minhas lembranças para me dar ânimo, entusiasmo e estímulo para continuar nessa caminhada.

Como já mencionei, sempre fui muito dedicada aos estudos. Olhando para o “espelho retrovisor da vida”, gosto de relembrar uma experiência que tive quando estava no quinto ano do ensino fundamental, uma prima que estudava na mesma escola e série que eu, porém, em outra turma, passava por dificuldades na disciplina de matemática. Foi, então, que sua mãe, minha tia, me pediu para dar aulas particulares para essa prima. Aceitei o pedido e durante dois meses, duas vezes por

semana, pegava a minha bicicleta e me deslocava para a casa da minha prima para auxiliá-la nos estudos de matemática. Nossas aulas ocorriam na garagem de sua casa, lá ela me aguardava com o cenário pronto, um pequeno quadro negro preso à parede, alguns gizos brancos, apagador e ela sentada a uma mesinha com cadeira. Eu passava as tardes “dando aula” e como eu gostava daquilo, como me fazia bem, naquele momento, estar sendo professora! Costumo dizer que essa foi a minha primeira experiência extraoficial como docente. E sabem qual foi o resultado no final dos estudos? Minha prima alcançou excelentes notas e eu ainda fui muito elogiada pela professora de matemática da escola.

Concluí o ensino fundamental com 14 anos, com êxito em todas as provas e trabalhos e nunca ter necessitado de recuperação dos estudos.

Em 1997 ingressei na antiga Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSUL) Câmpus Pelotas, onde tive a primeira inspiração e exemplo de professora que gostaria de ter me tornado. Era uma professora de física, eu adorava o modo de ensinar dessa professora e sua postura em sala de aula – essa experiência foi tão marcante em minha trajetória que foi uma das principais motivações da minha escolha e ingresso num curso de licenciatura em Física anos mais tarde.

Fui uma adolescente vaidosa, gostava muito de me arrumar e como naquele momento da vida sonhava em ter o que as meninas da minha idade tinham, mas que pelas restrições financeiras da minha família não podia ter, decidi que iria trabalhar. Aos 16 anos de idade precisava pensar em alguma coisa, algum trabalho que não me exigisse experiência e que ao mesmo tempo pudesse continuar estudando. Surgiu, então, a possibilidade de trabalhar como babá, pois sempre me dei bem com crianças e era algo que poderia fazer enquanto continuava os estudos. Assim sendo, conheci uma pessoa que mudaria completamente a minha vida, essa pessoa foi, depois dos meus pais, a minha maior incentivadora a continuar sempre estudando, batalhando e fazendo tudo sempre com muita dedicação na busca para que meus sonhos se concretizassem. Essa pessoa era a mãe da menina que cuidei como babá, desde quando ela tinha quatro meses de idade.

Não concluí o curso técnico em eletromecânica na antiga ETFPEL e aos 18 anos finalizei o ensino médio na modalidade de Jovens e Adultos (EJA). Depois de cursar um ano de curso pré-vestibular, ingressei no curso de licenciatura em Física, em 2002.

A experiência de ter cursado três semestres de uma licenciatura foi permeada por dúvidas e até mesmo frustrações. O curso, na minha visão de estudante, era caracterizado pela falta de articulação entre os conhecimentos específicos de física e os conhecimentos pedagógicos para ensinar física, que naquela época estavam numa escala inferior de importância em relação aos conhecimentos da matéria de física. É difícil pensar numa formação plena de professores sem sustentar uma maior integração entre esses dois conhecimentos.

As disciplinas da área da educação eram ministradas em um prédio muito próximo à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas (FAURB-UFPEL). Naquela época, um pouco decepcionada com a licenciatura, entre uma aula e outra, eu visitava as instalações da FAURB-UFPEL e ficava fascinada com o que via por lá, os trabalhos dos estudantes, o próprio prédio do curso, os professores, enfim, tudo me encantava.

Aos 21 anos, depois de cursar três semestres em licenciatura em Física, finalmente em 2003, passei no vestibular para o curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), onde lá descobri minha primeira paixão profissional.

Os cinco anos de faculdade seriam os mais intensos e gratificantes da minha trajetória até aquele momento. Na universidade, aprendi minha primeira profissão e a ser uma cidadã mais consciente do meu papel na sociedade. Fiz amigos especiais e estive em contato com excelentes mestres professores que foram extremamente importantes na minha trajetória acadêmica. Foram momentos felizes e momentos de questionamentos: Será que estou no caminho certo? E no dia 23 de janeiro de 2009 essa pergunta começava a ser respondida, num dos dias mais felizes da minha vida, a tão sonhada formatura deixou de ser um sonho distante para se tornar realidade. Esse é um daqueles momentos que um filme de nossa vida passa dentro de nossa mente. Ver os amigos e parentes me prestigiando e principalmente o orgulho dos meus pais ao me verem formada em Arquitetura e Urbanismo, ainda hoje, é motivo de muita satisfação e me faz lembrar emocionada o quão difícil foi chegar até esse dia, mas principalmente como valeu a pena cada dificuldade e desafios superados com muita dedicação e esforço.

Após concluir a graduação em 2009, fui trabalhar como arquiteta em uma construtora na iniciativa privada. Desempenhei minhas funções nessa construtora durante cinco anos. Foi um período muito gratificante do início da minha trajetória

profissional. Estar em contato direto com a profissão que escolhi e poder colocar em prática os conhecimentos que construí em cinco de anos de faculdade era muito prazeroso e ao mesmo tempo desafiador. Nesse período compreendi que nunca estaremos prontos e que devemos assumir essa condição de sujeito incompleto, pois é essa noção de incompletude que nos move a cada dia querer saber mais, compartilhar nossos conhecimentos com os outros e, principalmente, estar aberto a aprender com os outros.

Com a intenção de aprimorar minha formação profissional, resolvi, um ano após ter me formado, voltar a estudar e investi em uma especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho na Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Foram 18 meses de bastante trabalho, dedicação e novas aprendizagens. As aulas do curso eram aos finais de semana na cidade de Rio Grande e, embora fosse cansativo o ir e vir todos os fins de semana, foi um período rico em experiências, não só pelo conhecimento que construí, mas também pelas amizades que fiz por lá.

Todo o conhecimento técnico que construí ao longo da graduação, no exercício profissional e com o curso de pós-graduação eram suficientes para dar conta dos desafios profissionais que a minha atuação profissional como arquiteta e urbanista exigia naquele momento.

Enquanto isso, minha vida pessoal se encaminhava para a construção de um lar harmonioso, afetivo e feito com muito amor junto ao meu companheiro. Nessas essas alturas, já conseguia desfrutar dos louros da minha ascensão na carreira profissional: a compra do primeiro carro novo, a nossa tão sonhada casa própria, viagens etc. Tudo isso fazia parte de um pacote de felicidade que parecia completo.

Porém, após concluir minha pós-graduação, aos 29 anos, senti que tudo aquilo que havia conquistado precisava ter um sentido maior e uma razão de ser especial. Diante disso, eu e meu esposo decidimos ter um bebê.

Foi então, que no dia 20 de novembro de 2012, dei à luz a um menino lindo e cheio de saúde, que veio para deixar meus dias mais coloridos – não tenho palavras para descrever a emoção que senti naquele dia.

Ao retornar as minhas atividades laborais, após cinco meses de licença maternidade, senti uma necessidade de mudança, como se aquele ambiente de trabalho e aquela atividade que exercia já não fosse capaz de dar conta da minha realização pessoal e profissional.

Foi a partir desse sentimento de insatisfação que decidi enveredar-me pelo caminho da docência e, porque não dizer?, retomar a caminhada que havia deixado para trás quando não concluí o curso de licenciatura. Sendo assim, trabalhei como professora substituta no curso técnico de edificações do IFSUL Câmpus Pelotas. Nesse momento, surgiram as primeiras inquietações, dúvidas e tensionamentos: nunca havia entrado em sala de aula como professora, não recebi nenhum tipo de formação ou instrução para tal situação, fui obrigada a entrar em cena como se meu conhecimento técnico pudesse dar conta de todo o resto. Os medos, os conflitos e a incerteza de estar desempenhando um bom trabalho naqueles primeiros dias de sala de aula, de vez em quando permeiam minhas lembranças e me fazem refletir. Apesar de hoje ter um pouco mais de domínio de todo o processo, ainda me considero uma professora em formação, ainda há muito que aprender, quiçá um dia estarei completa, já que considero o professor um profissional em constante evolução, em permanente movimento e transformação, se (des)moldando o tempo todo.

Ademais, tive a oportunidade de ministrar aulas no curso PROEJA do IFSUL Câmpus Pelotas. Esse curso é ofertado para jovens e adultos que não concluíram os estudos em idade escolar adequada. Foi uma experiência muito enriquecedora, mas também de muitos desafios e dúvidas. Tratava-se de um público específico que chegava até nós com as mais diversas expectativas e necessidades. Novamente fui desafiada, me questionava a todo o momento se estava agindo de maneira correta, se teria condições de lidar com aquele público de aluno, se minha metodologia de ensino era adequada – aliás, nem sabia ao certo o que era uma metodologia de ensino, pois nunca havia entrado em contado com alguma formação específica em educação.

Nessa mesma época, cursei uma especialização em Educação Profissional com habilitação para Docência na mesma instituição em que lecionava. Embora o curso tenha contribuído muito para minha formação no que tange aos conhecimentos necessários a atividade de ensino, não respondia a todos os meus questionamentos. Afinal, o que é ser professor? Onde construímos e como mobilizamos os saberes necessários ao exercício da docente? E, principalmente, como nos constituímos como professor?

Chegamos até o momento atual da minha trajetória profissional como docente: fui aprovada em concurso público e nomeada professora efetiva no curso

Técnico em Edificações do IFSUL Câmpus Avançado Jaguarão em dezembro de 2014.

Nessa nova condição pude perceber que uma das características comum entre os cinco professores da área técnica do curso de Edificações do Câmpus Avançado Jaguarão é que todos são profissionais bacharéis, alguns possuem o curso de formação pedagógica, outros apenas formação inicial em Engenharia Civil ou Arquitetura. Em rodas de conversa com esses colegas, a discussão em torno da nossa formação enquanto docente sempre rendeu bons debates. Há aqueles que acreditam que ser professor é um dom, outros defendem que existe um método para ensinar, há aqueles que acreditam que para ser professor da EPT é fundamental dominar o conhecimento técnico da área de atuação, há também quem ingressou na carreira EBTT no Instituto pela remuneração, mas, enfim, não existe um consenso de sobre como nos constituímos professores e sobre o porquê escolhemos essa profissão.

Somado ao fato da formação inicial não preparar o professor para atuar na educação profissional e tecnológica, destaco que o curso Técnico em Edificações do IFSUL Câmpus Avançado Jaguarão é um curso binacional, composto por alunos brasileiros e uruguaios. Dessa forma, temos que lidar com um público de alunos específico, que possui uma cultura peculiar e em vários aspectos diferente da nossa.

Retomo as indagações iniciais: Como os profissionais bacharéis de um curso técnico se constituem como professores? Quais são os saberes mobilizados por eles em sala de aula? Onde e como são construídos esses saberes? Afinal, o que é ser professor? Como se vem a ser um professor?

Assumindo de vez a docência como atividade profissional exclusiva, decidi investir em uma formação continuada que respondesse aos meus questionamentos e que pudesse dar suporte para minha prática docente e desenvolvimento profissional. Dessa forma, ingressei em 2016, como aluna regular, no Curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSUL Câmpus Pelotas.

A nova rotina é viver na estrada no eixo Pelotas/Jaguarão. Estou muito feliz em ter conseguido tão rapidamente me consolidar como professora efetiva, os desafios do dia a dia de sala de aula são muitos, mas também é muito gratificante ver que posso contribuir para a formação profissional dos cidadãos de Jaguarão.

Todas essas experiências fizeram com que eu me apaixonasse pela docência, tanto que resolvi mudar meu foco de estudo e qualificação profissional

para a área de Educação e aqui me encontro, novamente, em uma sala de aula como aluna do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSUL Câmpus Pelotas. Estou muito entusiasmada com as leituras, discussões e aprendizados do curso.

Não sei o que me espera nessa nova caminhada, quais os desafios que terei que enfrentar, mas estou confiante e segura para as descobertas que virão! E que venham os novos desafios!

Assim, acredito que fiz um breve relato da minha história de vida, certamente deixei de falar de alguns fatos também importantes e que estão guardados na minha memória, mas procurei aqui fazer um panorama geral das principais experiências que fizeram e fazem parte do meu processo de constituição pessoal e profissional, que assim como a de muitos outros é cheia de tropeços, escolhas, desafios e tristezas, mas os momentos felizes certamente são muito maiores do que tudo!

2 ENTRE DISSERTAÇÕES E TESES: O ESTADO DA ARTE ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Nesse capítulo apresento o estado da arte acerca da constituição docente de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), ciente de que qualquer iniciativa de sistematização de um conhecimento, principalmente quando esse conhecimento não é produzido por nós, mas produzido pelo coletivo, revela em si os desafios colocados por essa tarefa. Diante disso, fiz um esforço em reunir e analisar o que vem sendo discutido sobre a temática da constituição docente, tendo como foco principal a EPTNM.

A construção do estado do conhecimento acerca da temática a ser estudada possibilita uma visão geral sobre os estudos desenvolvidos na área, suas contribuições e relevância, apontando características em comum presentes nos estudos, além de identificar possíveis lacunas nas pesquisas que poderão ser contempladas no presente estudo e/ou em pesquisas futuras.

Nesse sentido, destacam Romanowisk e Ens (2006, p. 43) que:

Um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico.

Busquei identificar através desse estudo os aspectos relevantes que emergem sobre o campo de investigação acerca da constituição docente, das narrativas de vida de professores da educação profissional, da construção da identidade docente, os saberes mobilizados pelos docentes e suas trajetórias de formação pessoal e profissional.

Para isso, realizei, inicialmente, uma busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir dos seguintes descritores: constituição docente da educação profissional e histórias de vida, constituição docente e formação docente para Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM).

Na primeira etapa de investigação no banco de teses e dissertações da CAPES foram escolhidos os estudos cujo título fosse pertinente ao estudo e se aproximasse à temática da presente pesquisa. Com esse critério foram

catalogadas 57 dissertações e 20 teses.

Na segunda etapa de investigação foram lidos todos os resumos das dissertações e teses catalogadas anteriormente. Nessa leitura, foram separados os estudos que tratavam da constituição docente em geral daqueles que tratavam especificamente da constituição docente na Educação Profissional e Tecnológica. A partir dessa divisão, foram selecionados somente os trabalhos que versavam acerca da constituição docente na Educação Profissional e Tecnológica, sendo que desse segundo filtro restaram 33 dissertações e 9 teses.

Por fim, após uma leitura mais detalhada dos objetivos gerais e específicos e da metodologia utilizada na pesquisa, com o propósito de identificar os sujeitos e o contexto da pesquisa, foram selecionadas as dissertações e teses que se propuseram a investigar prioritariamente a constituição docente do professor da EPTNM no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), ou seja, professores que atuavam nos IFs. Esse filtro resultou no material de análise desse capítulo, que consistiu em sistematizar e analisar 17 dissertações e quatro teses.

Passo para um breve resumo de cada estudo, começando pelas dissertações e finalizando com as teses. Por fim, serão apresentadas as análises e sistematizações dos principais resultados revelados pelos estudos. Estes resultados revelam pistas sobre os desafios da constituição docente na EPTNM e apontam também para novas possibilidades de estudo.

Cardoso (2012) apresenta, em sua dissertação intitulada “Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da educação profissional”, um estudo que objetiva identificar quais são saberes mobilizados pelos professores que atuam na educação profissional no decorrer de suas trajetórias profissionais enquanto docentes.

A pesquisa surgiu da inquietação da autora que, como pedagoga de formação, atuava como coordenadora pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, no Câmpus Rio Grande, e desejava compreender o processo de construção da identidade docente dos professores da educação profissional e tecnológica. Segundo Cardoso (2012), mesmo tendo uma formação acadêmica em áreas que não estão relacionadas à área da educação, esses profissionais assumiram a docência como profissão.

Cardoso (2012) inicia o estudo contextualizando a educação profissional e

tecnológica no atual cenário educacional brasileiro, após a reorganização e expansão da rede de ensino profissional técnico ocorrido principalmente a partir do ano de 2008, com a criação da Rede Pública Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Analisa suas implicações no ensino e como se dá a formação de professores para essa modalidade de ensino. Nesse sentido, a autora destaca que apesar do avanço e expansão na rede, as pesquisas que tratam sobre a formação de professores para a educação profissional e tecnológica ainda são escassas e carecem de uma maior investigação por parte dos pesquisadores.

Segundo Cardoso (2012, p. 27):

A especificidade que caracteriza a docência na Educação Profissional, o que pode ser considerado, no meu ponto de vista, como um dos elementos que torna complexo o estudo e a caracterização da condição de ser professor nesta modalidade de ensino, reside tanto nos objetivos específicos da prática pedagógica desses professores quanto no fato de serem profissionais oriundos de outras áreas e que acabam construindo sua trajetória profissional em instituições educacionais.

A construção do referencial teórico é embasada nos estudos de Tardif e Gauthier sobre quais são os saberes docentes, como são adquiridos e mobilizados pelos professores no exercício da docência. Após explorar os referenciais teóricos, a autora conclui ser mais viável falar em saberes no plural, pois os saberes dos professores são plurais, têm origens e características diversas e estão em constante relação entre si (CARDOSO, 2012).

Para alcançar o objetivo principal da pesquisa de compreender a constituição docente dos professores da educação profissional e tecnológica, a metodologia escolhida foi a estratégia de entrevista semiestruturada. A autora destaca que a escolha pela entrevista possibilitou uma aproximação e maior interação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram nove professores que atuavam na formação técnica em diversos cursos do IFRS Câmpus Rio Grande. O principal critério para escolha dos sujeitos pesquisa foi o tempo de atuação como docente efetivo: procurou trabalhar com docentes em início (1 a 5 anos), meio (de 5 a 15 anos) e fim de carreira (mais de 15 anos).

Como forma de análise dos dados, a autora utilizou o modelo de análise proposto por Bardin (2011). A análise foi dividida em três etapas: leitura do material, agrupamento dos trechos dos depoimentos conforme quatro categorias pré-estabelecidas e, por fim, reorganização dos depoimentos a partir de subcategorias emergentes do material analisado. As quatro categorias pré-estabelecidas por

Cardoso (2012) foram: motivos que levaram os engenheiros à docência, o processo de constituição da carreira, os saberes docentes e os saberes específicos dos docentes da educação profissional.

Os resultados da pesquisa apontam que devido ao fato de os docentes da educação profissional ingressarem na carreira docente sem nenhuma formação inicial que os prepare para atuação em sala de aula, eles desconhecem os saberes necessários ao exercício da docência e buscam nas suas experiências como alunos a figura do bom ou mau professor. A autora faz questão de destacar que essa postura não é exclusiva dos professores da educação profissional, mas que no momento do ingresso na carreira desses docentes essa é a única alternativa.

Entre os achados da pesquisa destacam-se como contributos para a constituição docente do grupo de professores estudado: as referências de seus professores enquanto eram alunos, os cursos de formação pedagógica, os ensinamentos da família e amigos, a convivência com outros professores no ambiente escolar e a convivência com os alunos. Porém, os sujeitos da pesquisa destacaram que se constituem docentes no exercício da docência. Os dados da pesquisa confirmam a importância da experiência prática da profissão.

É possível identificar o reconhecimento dos sujeitos da pesquisa como profissionais inacabados, em constante processo de atualização e reciclagem para acompanhar as mudanças sociais e no mundo do trabalho. A autora observa que, para os sujeitos da pesquisa, a única característica que os distingue dos demais professores está relacionada à especificidade do objeto de ensino, vinculado a uma atividade profissional.

Como forma de sintetizar as características inerentes ao professor da educação profissional e tecnológica, Cardoso (2012) destaca que, de acordo com os sujeitos de sua pesquisa, para que o professor desempenhe suas funções satisfatoriamente, o mesmo deve ter o conhecimento técnico, a experiência profissional na área da indústria, manter-se atualizado em relação ao mundo do trabalho, ser comprometido com a formação profissional dos estudantes e preocupar-se com a formação humana e social. A pesquisa apontou que não existe hierarquia entre esses saberes, todos então interligados e só são validados no exercício da docência.

“Quando engenheiros tornam-se professores: Trajetórias formativas de docentes do curso de engenharia elétrica (IFPB-João Pessoa)” foi o estudo

elaborado na dissertação de Silva (2015). A autora traz a discussão sobre a trajetória de formação acadêmica e profissional de professores que atuam no curso de engenharia elétrica do IFPB Câmpus João Pessoa, sendo todos docentes com formação bacharel em engenharia e sem nenhum tipo de formação pedagógica. Objetiva com este estudo compreender como estes engenheiros se tornam professores.

O interesse em compreender como bacharéis se tornam professores deve-se ao fato da pesquisadora, enquanto pedagoga, fazer parte da equipe pedagógica do IFPB Câmpus João Pessoa. Para alcançar o objetivo principal do estudo em compreender como engenheiros se tornam professores, a autora utilizou como metodologia uma abordagem qualitativa com ênfase no método (auto)biográfico. Para Silva (2015), as narrativas de vida de professores permitem uma reflexão sobre si, os outros e seu contexto, numa perspectiva de formação. A autora destaca a relevância dos professores tomarem consciência de sua aprendizagem ao analisarem suas próprias práticas para que possam solucionar problemas e criar estratégias para posteriormente transformar suas práticas a partir de uma reflexão crítica.

Os sujeitos da pesquisa foram seis professores do Curso de Engenharia Elétrica do IFPB Câmpus João Pessoa e os critérios para escolha dos sujeitos foram: ser graduado em engenharia, estar em atividade docente no curso de engenharia elétrica do IFPB Câmpus João Pessoa, ter ingressado no IFPB no período de 2008 a 2013 e estar em regime de dedicação exclusiva.

Para a obtenção dos relatos dos professores sobre sua trajetória de formação e atuação foram feitas entrevistas individuais com os seis professores que participaram do estudo. Como forma de análise dos dados coletados, a autora utilizou o modelo de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Após leitura e releitura das transcrições das entrevistas foram criadas quatro categorias de análise que, segundo Silva (2015), se articularam com o objetivo principal da pesquisa. As quatro categorias elencadas pela autora foram: escolha pela engenharia e experiência universitária, inserção profissional na docência, experiências formativas em sala de aula e desenvolvimento profissional docente.

Os resultados da pesquisa indicam que os professores estudados escolheram a docência de forma não planejada. A pesquisa revelou que, embora cientes da lacuna de uma formação pedagógica, os professores não investiram em qualificação

nessa área. Dessa forma, buscam estratégias, como lembrar as suas referências do bom professor, investir mais tempo no preparo das aulas, dialogar com os seus pares, principalmente com os mais experientes, e estar atento aos alunos, quando precisam lidar com situações adversas na sala de aula. O estudo também aponta para a necessidade de sistematização na formação de professores egressos de cursos bacharéis.

Na dissertação intitulada “Concepções e Práticas de Docência dos Professores do curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFTO Câmpus Araguatins”, Sousa (2015) busca compreender quais são as concepções e práticas de docência dos professores do curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFTO Câmpus Araguatins.

O encontro de Sousa (2015) com a temática a ser estudada está intimamente ligado com a trajetória de formação e atuação do autor, que desempenhou inicialmente atividade docente sem a devida formação e, posteriormente, após concluir o curso de licenciatura em pedagogia, ingressou no serviço público para o cargo de técnico em assuntos educacionais no IFTO.

Para responder à questão principal de sua pesquisa, o autor optou por um estudo com abordagem qualitativa com ênfase metodológica em entrevistas semiestruturadas. Sousa (2015) destaca que optou por esse tipo de abordagem, pois considera que a entrevista semiestruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador, ao mesmo tempo em que possibilita a relevância na situação de ator.

Os sujeitos da pesquisa foram seis professores que atuam no curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, sendo três professores de disciplinas técnicas e três professores de disciplinas da formação geral. Todos os docentes do Câmpus foram informados sobre a pesquisa, num total de 47 professores, e seis retornaram positivamente ao convite para participarem da pesquisa.

Como forma de análise do material coletado nas entrevistas, o autor utilizou o modelo de análise textual discursiva (ATD) proposto por Moraes e Galiuzzi (2007). Desse modelo de análise resultaram três categorias de estudo: área de formação, práticas pedagógicas na educação profissional e saberes necessários a prática docente.

Quanto à área de formação, o estudo revela que os docentes, apesar de terem ampla formação nas suas áreas de atuação, não tem formação suficiente para

dar conta das dificuldades da atividade em sala de aula, de ser professor. Sousa (2015) observa a necessidade de se repensar os cursos de formação desses professores, incentivar a formação permanente e a pesquisa, bem como um trabalho de gestão pedagógica.

Quanto às práticas pedagógicas na educação profissional, de acordo com Sousa (2015), os professores entrevistados consideram que para o bom desempenho em sala de aula o professor deve ter o domínio de técnicas e conhecimentos que só os cursos de licenciatura poderiam lhes proporcionar.

Quanto aos saberes necessários à prática docente, o autor evidencia que há uma divergência por parte dos professores estudados em delinear os saberes necessários a prática docente, pois em alguns casos não fica claro a sua concepção de produção desses saberes. Em seu estudo, Sousa (2015) destaca que os saberes na concepção da prática dos professores estudados são os de conteúdos pedagógicos e experiências.

O estudo também revelou que os anos iniciais de ingresso na docência adquirem especial importância no processo de aprendizagem da profissão docente. Diante dos desafios de sala de aula, os professores pesquisados têm consciência da necessidade de estarem sempre reorganizando e ressignificando seus saberes, considerados fundamentais para atuarem como docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado (SOUSA, 2015).

Nascimento (2013) aborda em sua dissertação, cujo título é “Saberes docente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFPI: a construção de uma docência qualificada”, a questão dos saberes mobilizados na prática docente pelos professores da EPTNM do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI Câmpus Teresina-central. O objetivo principal da pesquisa é compreender quais são os saberes mobilizados e construídos na prática docente de professores da EPTNM da referida instituição de ensino.

A autora do estudo é pedagoga do IFPI Câmpus Teresina-central e atua na formação contínua de professores, com vistas a contribuir junto aos docentes na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Diante de sua atuação, a pesquisadora percebeu a necessidade de compreender os modos de mobilização e construção dos saberes de docentes do IFPI Câmpus Teresina-central, o que culminou com o objetivo central da pesquisa.

A autora utilizou, dentre os principais referenciais teóricos, autores como

Tardif (2010), Gauthier (1998) e Pimenta (2009), que tratam da questão dos saberes inerentes à atividade de ensino, seus modos de mobilização, aquisição e produção.

Para responder à questão principal do estudo, Nascimento (2013) optou por uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente com os professores selecionados. Nascimento (2013) destaca que a realização de entrevistas com encontros individuais permite apreender dados da pesquisa sem a interferência da resposta de um sujeito nas repostas dos demais participantes.

Os sujeitos da pesquisa foram sete professores que atuam nos cursos técnicos de nível médio do IFPI Câmpus Teresina-central. Dos sete professores, um possuía formação inicial em Pedagogia, os demais eram professores bacharéis com pós-graduação nas suas áreas específicas de atuação. O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa foi através da indicação, por parte dos alunos, do que consideravam como bons professores.

Como forma de análise dos dados coletados, a autora utilizou a análise de conteúdo de Bardin (2011). Após a análise dos dados foram criadas três categorias principais que embasaram o restante do trabalho: saberes profissionais dos professores da educação profissional, fonte/origem dos saberes e espaço de partilha dos saberes.

Quanto aos saberes profissionais dos professores da educação profissional, a pesquisa revelou que os professores entrevistados identificaram alguns saberes que os auxiliam nas suas práticas docentes: saberes atitudinais, organizacionais, saberes procedimentais e saberes do mundo do trabalho. Os professores entrevistados, embora não possuindo uma formação pedagógica, demonstram preocupação com os saberes necessários a atividade docente. Os saberes dos conteúdos específicos das áreas de atuação são identificados pelos sujeitos da pesquisa como sendo um dos principais saberes necessários para o bom desempenho de suas funções.

Quanto às fontes de aquisição dos saberes, de acordo com a fala dos professores pesquisados, suas principais fontes são através da própria experiência em sala de aula, os exemplos de professores que gostariam ou não de ser e a família. Essas fontes foram determinantes para auxiliar na prática docente desses professores.

Quanto à socialização e partilha dos saberes, as reuniões com os pares e o

planejamento foram apontados como os principais meios de socialização e partilha por parte dos sujeitos da pesquisa. Porém, os mesmos destacaram que a falta de tempo e sistematização desses encontros acaba por dificultar essa partilha.

A pesquisa apontou as principais dificuldades enfrentadas por esse grupo de professores, desde a desvalorização da profissão, alunos que não estudam, alunos sem base, até a falta de laboratórios para alguns cursos técnicos. Nascimento (2013) resume que não há dúvida sobre a crise na profissionalização docente.

Por fim, a autora considera as práticas desses professores como inovadoras, opondo-se a visão tecnicista, tão característica na educação profissional. Segundo Nascimento (2013), isso é reflexo das mudanças no trabalho e a necessidade de um novo perfil de formação de profissionais de forma integral.

Sanches (2014) apresenta em sua dissertação um estudo intitulado “A constituição da identidade profissional dos docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: possibilidades e desafios”. O objetivo principal desse estudo foi investigar e analisar a dinâmica da ação educativa e a constituição da identidade profissional em suas trajetórias de formação inicial e continuada de professores que atuam no ensino técnico profissional de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

A metodologia empregada nesse estudo foi a abordagem qualitativa, com ênfase na entrevista semiestrutura como instrumento principal de coleta de dados. As entrevistas ocorreram de forma individualizada com os sujeitos da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram três professores que atuam no curso Têxtil do IFSC, escolhidos por serem engenheiros têxteis e por ministrarem disciplinas técnicas do referido curso.

A pesquisa revela que os professores entrevistados constituíram sua identidade docente no decorrer do exercício da profissão, pois esses profissionais, antes do ingresso na carreira docente, não tiveram na sua formação inicial uma preparação para essa nova atividade. Porém, todos reconhecem a importância dos cursos de formação continuada no processo de construção da identidade docente.

Segundo Sanches (2014, p. 91):

[...] os professores pesquisados, buscaram, em seus próprios professores referências para seu exercício profissional inicial, e como percurso para a formação continuada. Nesta perspectiva, também seus colegas professores, da instituição em que atuam, serviram de “espelho”. Igualmente, estes professores tem buscado construir seu itinerário formativo, através da leitura

de textos de pesquisas que relatam esta construção, através da assistência de palestras com outros educadores, com a sociedade ou com a própria família, ou seja, com situações que interagem diretamente com a construção de sua nova profissionalidade.

De acordo com a autora, as dimensões que compõem a profissionalidade dos docentes estudados estão fortemente ligadas às suas histórias de vida. Buscam dentro da pedagogia cognitivista estratégias que os auxiliem nos processos de ensino, porém, de acordo com Sanches (2014), suas práticas ainda carregam resquícios da pedagogia tradicional, principalmente no que tange aos processos de avaliação utilizados por esse grupo de professores.

Na dissertação cujo intitulada “Trajetórias de constituição da docência na Educação Profissional”, Martins (2011) apresenta um estudo que tem por objetivo compreender a constituição docente de professores da educação profissional do Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). A autora busca compreender as trajetórias pessoais e profissionais de professores que atuam no IFSC, com o intuito de identificar como esses docentes escolheram a docência na educação profissional, as referências para o desenvolvimento do seu trabalho educativo, bem como as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no exercício da docência.

O interesse da autora em pesquisar a temática da constituição docente na educação profissional está ligado a vários fatores: desde a sua trajetória de estudos no curso superior em pedagogia com ênfase na orientação educacional, até suas primeiras experiências profissionais como pedagoga de rede municipal de Garopaba/SC. Porém, Martins (2011) destaca que seu ingresso no IFSC como pedagoga e sua atuação diretamente na orientação pedagógica da instituição foram fatores determinantes para sua aproximação com a temática a ser estudada.

Os principais pressupostos teóricos sobre a temática da profissão docente utilizados na pesquisa foram Sacristán (1995), Tardif (2010), Gauthier (2006) e Pimenta (2009). O percurso metodológico escolhido pela autora foi de abordagem qualitativa, com ênfase no estudo de caso, já que, segundo Martins (2011), trata-se de um estudo em situação e contexto específicos, no caso os professores que atuam no IFSC na EP. Como instrumento de coleta de dados foram utilizadas a observação de aulas e a realização de pesquisas semiestruturadas. A autora considera que esses instrumentos possibilitam maior contato com o fenômeno a ser estudado. As entrevistas foram realizadas de forma individual com cada participante

da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras que atuam nos cursos técnicos de cozinha, panificação e confeitaria e serviços de restaurantes e bar. Todas são profissionais bacharéis em Nutrição, com mestrado também em nutrição, trabalham sob o regime de dedicação exclusiva e possuem pouco tempo de exercício na docência, porém, ampla atuação na área de nutrição.

A partir da leitura e análise do material coletado nas entrevistas, Martins (2011) destaca os principais aspectos que contribuíram para a constituição docente do grupo de professoras estudadas. Sendo eles: as características pessoais das docentes estão ligadas ao exercício da docência; a experiência de seus ex-professores contribuiu para as docentes aprenderem a serem professoras, sejam nos bons ou maus exemplos de professores que passaram por suas trajetórias formativas; as experiências de atuação como nutricionistas foram importantes, pois permitiram estabelecer conexões entre a profissão e o contexto educacional; a cultura da escola influenciou as práticas pedagógicas das entrevistadas no contexto da instituição em que exercem a função do magistério; os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação na área da docência contribuíram para a constituição de algumas professoras do grupo estudado, visto que nem todas tiveram oportunidade ou interesse nesse tipo de formação; e, por fim, a experiência da própria prática docente desse grupo de professoras foi constituinte de suas concepções acerca da docência, uma vez que, para as entrevistadas, o saber docente é construído e adquirido no exercício da atividade docente.

Vitor (2014), em sua dissertação intitulada “Identidade docente e Educação Profissional Técnica de Nível Médio: um estudo sobre os professores que atuam no CEFET-MG”, objetiva investigar os processos pelos quais os docentes que atuam na EPTNM no CEFET-MG se tornaram professores, tendo cursado ou não uma licenciatura, buscando compreender como se reconhecem como docentes e como se dá a construção da identidade docente.

O autor justifica que sua escolha pelo tema a ser pesquisado está ligado à sua trajetória de atuação docente com mais de 20 anos lecionando física e matemática em várias escolas e eletrônica no CEFET-MG.

O referencial teórico que deu aporte a pesquisa foram Dubar (1997) e Pimenta (2008), que abordam acerca da identidade docente, e Garíglío e Burnier (2012), que tratam da temática do docente na EPTNM.

Para alcançar o objetivo principal da investigação de compreender como os docentes da EPTNM se tornam professores e como constroem a sua identidade docente, Vitor (2014) optou pela abordagem qualitativa, utilizando-se principalmente de um estudo bibliográfico acerca dos processos de constituição docente na EPTNM no Brasil e sobre o conceito de constituição docente, aplicação de questionários e entrevistas com os professores.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores que atuam na EPTNM no CEFET-MG, escolhidos de forma aleatória e pela sua predisposição em participar da pesquisa.

Vitor (2014) elencou, com base nos pressupostos teóricos utilizados no estudo, quatro eixos principais que serviram de guia para compreender a constituição docente de professores que atuam na EPTNM no CEFET-MG. A saber: contexto político sociocultural, trajetória familiar e individual, formação acadêmica e experiência profissional.

Segundo Vitor (2014), os resultados revelam que os eixos das análises não podem ser considerados em separados, mas sim no seu encontro, gerando pontos de tensão na construção da identidade docente. Isto porque a identidade docente é forjada no âmbito de atuação docente, a atuação se faz principalmente a partir da experiência, em detrimento de uma formação que prepare os professores para o exercício da docência na EPTNM e é através da experiência que cada docente constrói sua maneira de ser professor.

Oliveira (2015), em sua dissertação, cujo título é “A profissionalidade do bacharel docente da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM Câmpus Paracatu”, apresenta um estudo que tem por objetivo geral compreender a constituição da profissionalidade do bacharel docente da educação profissional e tecnológica no IFTM. A partir dessa questão principal, os objetivos específicos são: revelar a concepção de ser docente do bacharel, identificar as multideterminações no processo de escolha da docência como profissão, investigar quais elementos servem de apoio para que os bacharéis exerçam a prática docente, apontar os descritores da especificidade do ser docente na perspectiva do bacharel e analisar a construção da profissionalidade docente.

De acordo com Oliveira (2015), as motivações que a levaram a estudar a temática da constituição docente de professores bacharéis foram sendo construídas

ao longo de sua trajetória pessoal e profissional e se acentuaram após seu ingresso como professora efetiva no IFTM, onde passou a vivenciar de forma intensa a realidade da educação profissionalizante.

O percurso metodológico escolhido pela autora foi, a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético, perceber as relações estabelecidas na constituição da profissionalidade do bacharel docente que atua no ensino profissional e tecnológico no IFTM Câmpus Paracatu (OLIVEIRA, 2015). Apoiada nessa perspectiva, a pesquisa articulou uma abordagem quantitativa e qualitativa através de um estudo de caso. Oliveira (2015, p. 111-112) justifica sua escolha:

Ou seja, parece-nos adequado escolher tal abordagem como um caminho de pensamento e ação para o desenvolvimento de uma pesquisa que procura agregar elementos objetivos e subjetivos do professor em sua elaboração particular de sentidos e significados sobre sua prática e sua ação na dinâmica de construção de sua profissionalidade.

Para coleta dos dados empíricos foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas. Após esse primeiro contato, foram feitas entrevistas semiestruturadas com encontros individuais com os docentes participantes do estudo. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir da primeira etapa de coleta de dados com aplicação do questionário. Foram escolhidos quatro docentes sem formação pedagógica, denominados pela autora de bacharéis docentes, que atuam na EP.

Como forma de análise dos dados das entrevistas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2004). A partir da análise preliminar dos dados coletados surgiram três categorias principais de estudo: a) concepção de docência, b) saberes docentes: preponderância da experiência e c) organização do trabalho pedagógico e seus desafios. Com essas categorias principais e subcategorias criadas a partir delas, buscou-se compreender, no estudo, a profissionalidade dos professores bacharéis do IFTM Câmpus Paracatu.

Os resultados indicam os professores bacharéis apoiam-se nas suas experiências profissionais, pessoais e no conteúdo específico como orientadores do seu fazer pedagógico. A pesquisa revela também que esses docentes, apesar de reconhecerem a importância na atualização e aprimoramento de suas práticas, não consideram a formação pedagógica como indispensável para essa atualização, ela seria complementar. Segundo o estudo, os bacharéis docentes investem na formação continuada, sendo, na maioria dos casos, priorizada a formação específica

na área em que atuam.

O estudo realizado por Lima (2005), sob o título: “A identidade docente no ensino técnico: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor”, tem como objetivo geral compreender a constituição docente de professores do ensino técnico e como esses docentes articulam os conhecimentos da sua formação inicial com os saberes docentes no exercício do magistério no âmbito escolar. A partir da questão principal de pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar a concepção e autoimagem sobre o que é ser, o modo de ser, de tornar-se professor, revelados nos relatos das histórias de vida, e como o professor do ensino técnico percebe a constituição de sua identidade docente ao longo de sua trajetória pessoal e profissional; identificar os saberes docentes dos profissionais que atuam no ensino técnico; e verificar como se dá a formação inicial e continuada para o ensino técnico.

A autora justifica que seu interesse pela temática decorre de sua atuação como professora e colaboradora da equipe pedagógica em uma escola agrotécnica de nível técnico. Nesse contexto, Lima (2005) tinha contato com professores licenciados e não licenciados. Dessa forma, a autora indagava-se se haveria diferenças na atuação em sala de aula e na maneira de vir a ser professor desses dois grupos de docentes.

A metodologia escolhida para o estudo foi a abordagem qualitativa com enfoque teórico metodológico no método (auto)biográfico. Neste, segundo Lima (2005), o pesquisador estabelece uma rede de comunicação e interpretação entre o cenário da pesquisa e os sujeitos com suas histórias.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram sete professores que atuam no ensino médio técnico do Centro Federal de Educação e Tecnologia – Unidade Recife (CEFETPE). Esses professores foram escolhidos após a aplicação de um questionário, objetivando inicialmente conhecer o perfil de professores que atuavam na instituição. O principal critério para seleção desse grupo de docentes, além da formação inicial não ser voltada para o exercício do magistério, foi o tempo mínimo de cinco anos de atuação na docência. Este critério foi utilizado porque, de acordo com Lima (2005), baseada nos estudos de Huberman (1995) sobre o ciclo de vida dos professores, caracteriza-se por uma fase de consolidação em que o “professor concretiza suas ações no cotidiano escolar, inserido num grupo profissional específico, no caso, no magistério” (LIMA, 2005).

Para compreender a constituição da identidade docente, Lima (2005) utilizou como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas não estruturadas, realizadas com os sujeitos da pesquisa. Os dados das entrevistas foram analisados através da análise de conteúdo fundamentada por Bardin (1977).

A partir da análise das entrevistas, emergiram quatro categorias principais que revelaram traços da constituição docente ao longo das trajetórias pessoal e profissional dos docentes entrevistados. Essas categorias são: motivação para ser professor; referências pessoais e sociais na trajetória de vida para o “modo de ser” e de “tornar-se professor”; a relação da formação inicial com o exercício da docência – “Ser engenheiro ou ser professor?”; e o exercício da docência no CEFETPE e a identidade profissional revelada como professor.

O estudo revelou que a constituição docente dos sujeitos pesquisados está imbricada nos processos de socialização primária e secundária, desde as experiências na família e na escola como alunos, nas suas referências pessoais e sociais e, de acordo com a autora, de forma significativa no exercício da docência no CEFET, expressando uma identidade afirmadora como professor.

A dissertação de Santos (2013), cujo título é “A autoformação docente no ensino técnico profissional na interface com a prática pedagógica: significados e potencialidades”, apresenta um estudo que tem como objetivo geral compreender como vem se constituindo o processo de autoformação dos docentes no ensino técnico-profissional. Para compreender a questão principal da pesquisa, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) como tem se configurado o processo de construção da docência no ensino técnico?; b) quais motivos levam os professores a investirem na produção e aprimoramento de seus saberes na prática docente?; c) como compreendem o sentido da formação?; d) que percursos de autoformação o professor estabelece na vivência e materialização de sua prática com o ensino técnico?; e) como a prática docente se transforma em um *lócus* de autoformação?; f) como o ambiente institucional tem atingido a sua conduta de construtor de sua profissionalidade?; e g) que expectativa tem para a continuidade desse processo?.

O interesse pelo tema da pesquisa emergiu, segundo Santos (2013), de sua extensa trajetória na docência, iniciada no começo dos anos 1980, e que culminou com seu ingresso, em 2007, no serviço público federal. Com formação em licenciatura plena em Letras Português/Inglês e em Pedagogia, a autora é Técnica

de Assuntos Educacionais do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI Câmpus Picos e desenvolve atividades de apoio ao ensino e também projetos de extensão. Essa trajetória de atuação na docência dentro e fora do IFPI despertou em Santos (2013) o interesse pela temática abordada.

A pesquisa inscreve-se numa abordagem qualitativa com enfoque em entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta de dados. Para Santos (2013), “a utilização desse instrumento teve como perspectiva a obtenção de dados vinculados às formas de ver, sentir e agir dos professores”.

Os sujeitos da pesquisa foram dois membros da coordenação pedagógica do IFPI Câmpus Picos e seis docentes da mesma instituição que atuam em disciplinas da formação específica no Ensino Técnico Concomitante/Subsequente.

Como forma de análise dos dados obtidos na fase empírica da pesquisa, foi utilizada a estratégia de análise de conteúdo proposta por Bardin (1995). Para sistematizar as análises foram criadas três categorias principais de análises: a) trajetórias de formação e motivações para a profissão; b) a prática pedagógica – saberes e singularidades autoformativas; e c) formatos da autoformação na intrínseca relação com a prática pedagógica.

O estudo revela que os professores participantes da pesquisa valorizam o conhecimento específico nas áreas em que lecionam. Os mesmos apontam as dificuldades enfrentadas pela carência de uma formação inicial para o magistério, mas reconhecem a importância da resignificação de suas práticas pedagógicas.

A pesquisa aponta que os sujeitos entrevistados identificam que para lecionar no ensino profissionalizante é fundamental saber articular a teoria com a prática, dessa forma, preferem investir em uma formação continuada em suas áreas específicas de atuação. Segundo Santos (2013), embora os docentes compreendam a necessidade constante de aprimoramento de suas práticas no cotidiano escolar, ainda carregam atitudes e ações influenciadas pela intuição, como o bom senso, o gosto por ensinar e a vocação em ser professor.

Santos (2013) destaca que, de acordo com a análise das entrevistas, os docentes aprendem o ofício da docência na prática, na troca de experiência, na influência de professores mais experientes e no contato diário com erros e acertos. Para a autora, há predominância da ênfase na racionalidade técnica, visto que a formação dos sujeitos da pesquisa primou pelo conhecimento técnico-científico em detrimento de uma formação para o magistério.

“Memórias e Experiências do Fazer-se Professor na Educação Profissional: Escola Técnica Federal De Santa Catarina - ETFSC (1968- 2010)” foi o estudo apresentado na dissertação de Wiggers (2015). O objetivo principal da pesquisa foi analisar a trajetória profissional de dois professores aposentados da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, com base em suas memórias e experiências e compreender como esses docentes fizeram-se professores na educação profissional.

A escolha pelo tema a ser pesquisado surgiu da experiência profissional da autora do estudo. Wiggers (2015) é psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), onde atua no departamento de Gestão de Pessoas no Câmpus Florianópolis. A autora destaca que em seu cotidiano laboral entra em contato com os mais diversos perfis profissionais dos docentes.

O estudo adotou uma abordagem qualitativa com enfoque na metodologia de história oral como principal fonte de obtenção de dados na forma de entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas. Wiggers (2015, p. 25) destaca que o uso dessa metodologia “pressupõe que haja na pesquisa problematização, diálogo com as fontes, de forma que essas não se tornem simples transcrições”.

Os sujeitos da pesquisa foram dois professores aposentados do IFSC, cujo o critério de escolha privilegiou os docentes com perfil de formação em comum: ambos foram alunos egressos da antiga Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETFSC), possuíam curso técnico de nível médio e concluíram o Curso de Esquema II. Dentre os resultados da pesquisa, Wiggers (2015) destaca como principais constituintes do fazer-se professor:

[...] o projeto familiar e a ideia de ascensão social via educação; a dedicação profissional durante a trajetória docente; os programas de formação profissional viabilizados pela direção da ETFSC formatados com base nos pressupostos da Pedagogia Tecnista; as relações estabelecidas com profissionais da área pedagógica e os processos de construção coletiva envolvidos com essa área; o aprendizado advindo das relações estabelecidas com professores colegas de departamento; a forma com a qual se construía a harmonia das equipes de trabalho; as práticas de formação de professores nas quais a valorização da experiência profissional era alicerce, evidenciando uma dimensão coletiva do processo de formação de professores; as experiências em cargos de gestão e uma conseqüente mudança de posição; aspectos da prática cotidiana: erros e acertos (o processo de reflexão); a importância atribuída à experiência profissional; a constituição das práticas docentes e as relações estabelecidas entre a experiência adquirida no trabalho e a atuação docente (WIGGERS, 2015, p. 11-12).

A partir da problematização das narrativas dos professores aposentados foi possível compreender o fazer-se professor na educação profissional.

Bonilaure (2014), em sua dissertação, traz um estudo sobre uma proposta de formação continuada para professores sem formação pedagógica, cujo título é “A formação continuada de Professores da Educação Profissional e Tecnológica: a experiência a do IFPR - Câmpus Telêmaco Borba”. O objetivo principal da pesquisa foi analisar a proposta de formação continuada para docentes bacharéis da EPT, sob o ponto de vista da influência dessa formação na construção da identidade docente e a percepção dos sujeitos da pesquisa em relação a esses espaços de formação dentro do cotidiano escolar.

O interesse na temática estudada originou-se da condição da pesquisadora como pedagoga e formadora do grupo de formação continuada do IFPR Câmpus Telêmaco Borba.

Quanto à metodologia, tratou-se de uma abordagem qualitativa com método de pesquisa-ação. Para Bonilaure (2014, p. 51), a pesquisa-ação é “concebida para ser realizada no interior de um problema coletivo, pressupondo participação ativa de todos os envolvidos em torno das soluções”. Os dados foram coletados na fase empírica a partir das anotações das reuniões do curso de formação continuada e através de entrevistas individuais com os participantes do estudo.

Os sujeitos da pesquisa foram seis docentes que participaram do curso de formação continuada e que não possuíam formação inicial para docência. O principal critério para a escolha dos participantes foi a condição desses docentes continuarem sua atuação dentro da Instituição após o término do curso de formação continuada, para que os mesmos pudessem testemunhar os efeitos da formação continuada em suas práticas em sala de aula.

Os resultados da pesquisa apontam, segundo a autora, que a proposta de formação continuada pautada na ação reflexiva sobre a prática influenciou na construção da identidade docente dos participantes da pesquisa. Após analisar a proposta de formação continuada, Bonilaure (2014) conclui que a mesma contribui para a apropriação dos saberes e competências da docência e ainda fortalece o trabalho coletivo dos docentes. A pesquisa ainda evidenciou que o ambiente escolar de sala de aula é o melhor espaço para se dar a formação profissional do professor, pois, segundo a autora, é “na ação reflexiva que se conquista a identidade e compreensão do significado de “ser professor”” (BONILAURE, 2014, p. 90).

A dissertação de Rodrigues (2015), intitulada “Formar-se para ensinar na Educação Profissional, Científica e Tecnológica: experiência de um Instituto Federal”, apresenta um estudo acerca da influência da formação pedagógica na prática docente de professores não licenciados. O objetivo principal da pesquisa é analisar a contribuição do Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a Prática Pedagógica de Professores Não Licenciados de um Instituto Federal.

O interesse no tema de estudo originou-se na atuação da pesquisadora como pedagoga do IFMS Câmpus Coxim e coordenadora do curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Segundo Rodrigues (2015), durante sua atuação no Instituto, várias inquietações a motivaram a estudar essa temática:

Quem forma quem?; Como se formar e formar, especificamente, para EPT?; O que saber da EPT para atuar como docente?; Como atuar na EPT?; Há diferença de atuação docente na Educação Básica e na EPT?; É necessário uma formação diferenciada para a EPT? Qual? (RODRIGUES, 2015, p. 15).

A pesquisa teve uma abordagem quanti-qualitativa na perspectiva do materialismo histórico dialético e os dados foram obtidos através de análise documental, questionários mistos, questionários abertos, entrevistas semiestruturadas e memoriais descritivos.

A pesquisa foi desenvolvida com três grupos de sujeitos distintos: o primeiro grupo de sujeitos foi composto por quatro docentes que cursavam ou estavam concluindo o curso de especialização em docência e cuja formação inicial era o bacharelado; o segundo grupo de sujeitos eram os discentes que participaram através de um questionário de Avaliação Docente pelo Discente (ADD) – esses estudantes eram de três cursos técnicos na modalidade Integrada; e, por fim, o grupo de sujeitos composto por quatro docentes formadores, todos licenciados e que ministravam disciplinas no curso de especialização em docência.

Os resultados do estudo revelam que as experiências acadêmicas e pessoais dos docentes contribuem para construção dos saberes docentes de professores não licenciados e que esses saberes vão se concretizando na prática docente, através dos cursos de formação continuada específicos de sua área de atuação e/ou pedagógica.

Rodrigues (2015) conclui que o curso de formação pedagógica contribuiu para

a construção dos saberes docentes especificamente pedagógicos de professores não licenciados, porém, sem caráter de completude, sendo necessários cursos de formação continuada e permanente a todos os docentes, licenciados ou não, visando a constante atualização dos conhecimentos tecnológicos e uma melhor qualificação na formação dos estudantes. A pesquisa ainda destacou que há um grande investimento na formação continuada em área específica por parte dos docentes bacharéis.

Gabbi (2015), em sua dissertação “Formação de Professores do Ensino Profissional e Tecnológico: Uma Abordagem Pedagógica”, apresenta um estudo que objetivou analisar as mudanças ocorridas na prática docente de professores que já atuavam na educação profissional e tecnológica, observadas a partir da participação no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para EPT, realizado na UFSM.

A pesquisadora destaca que seu interesse na temática de estudo deve-se ao fato da mesma fazer parte do quadro permanente de servidores técnicos administrativos da Universidade Federal de Santa Maria e ser docente na rede estadual de ensino. Na sua atuação como servidora, desenvolve atividades relacionadas a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O estudo se desenvolveu a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, cujas principais fontes de coletas de dado foram a aplicação de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa e a observação direta do trabalho docente.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos de forma aleatória, totalizando 13 docentes da rede pública estadual e federal e rede privada de ensino técnico egressos do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para EPT, realizado na UFSM.

Os resultados do estudo revelam que o desenvolvimento docente ocorre ao longo de sua existência e que, para alguns professores entrevistados, a experiência que tiveram enquanto estudantes auxilia em sua ação docente. Alguns docentes ainda destacaram que recorrem a sua experiência adquirida como profissional na iniciativa privada.

Segundo Gabbi (2015), o curso de formação pedagógica promoveu uma mudança nas práticas docentes dos egressos dos cursos:

Assim, percebe-se que a mudança da prática docente, após a realização do curso de Formação Pedagógica, foi significativa, na medida em que proporcionou refletir sobre a condição de educador responsável pelo desenvolvimento de indivíduos que estão à procura de oportunidades no mercado de trabalho e, por consequência, de melhores condições de vida (GABBI, 2015, p. 114).

A pesquisa apontou que os saberes pedagógicos devem fazer parte dos saberes técnicos em cada área de atuação para que possam possibilitar a relação entre Educação Profissional e Tecnológica e a Formação Humana.

“Influência da Formação Pedagógica na Prática do Docente de EPT” foi a dissertação apresentada por Costa (2013). O principal objetivo da pesquisa foi investigar a influência da formação pedagógica na prática dos docentes, com diferentes perfis de formação, atuando em dois cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB).

O interesse na temática do estudo deve-se ao fato do pesquisador ser bacharel em administração e ao ingressar como docente no IFB receber um curso de formação pedagógica com duração de 40 horas. Nesse curso, almejou adquirir conhecimento sobre projeto pedagógico de curso, planejamento de aulas, plano de ensino, avaliações, estratégias para recuperação de alunos com deficiências de aprendizado, dentre outras especificidades da área da docência na EPT. Todavia, o curso não atendeu as expectativas do pesquisador, pois, segundo Costa (2013), pouco ou nada contribuíram para sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Diante dessa constatação, emergiu a questão principal de seu estudo: “Em que medida a formação pedagógica do docente de EPT influencia a sua prática em sala de aula?” (COSTA, 2013, p. 10).

O percurso metodológico escolhido foi de uma pesquisa com abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo de caso. Para obtenção dos dados empíricos foram utilizados dois instrumentos: questionários e entrevistas semiestruturadas.

Os sujeitos da pesquisa foram seis professores de dois Câmpus do IFB, sendo que quatro eram bacharéis com mestrado ou doutorado em área específica de atuação e sem formação pedagógica e dois professores licenciados. Foi ainda aplicado um questionário à 40 alunos, formulado a partir das falas dos docentes entrevistados. O objetivo do questionário era analisar a percepção dos alunos sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores.

Dentre os resultados, Costa (2013) destaca que os professores que possuem

apenas a formação técnica, embora reconheçam as suas dificuldades e limitações em relação aos conhecimentos pedagógicos, não se mostram interessados em participar de um curso de formação pedagógica. Para os docentes entrevistados, a experiência profissional de sua formação técnica contribuiu para o desenvolvimento de suas práticas docentes em sala de aula. O estudo aponta para uma formação pedagógica com compreensão mais ampla sobre as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Na dissertação “A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica no IFNMG – Câmpus Januária”, Araújo (2014) apresenta um estudo que tem como objetivo principal analisar como é desenvolvida a proposta de formação docente para os professores do ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

O interesse na temática de investigação deve-se ao fato do pesquisador desenvolver atividades de docência no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no curso de graduação em licenciatura. Araújo (2014) considera importante investigar como se dá a formação de professores que atuam nas diversas modalidades de ensino na EPT.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, com enfoque teórico metodológico no estudo de caso e no do materialismo histórico dialético. Para obtenção dos dados empíricos foi utilizado questionário com perguntas abertas aplicado aos sujeitos da pesquisa. E como forma de análise dos dados obtidos foi utilizado o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011).

Os sujeitos da pesquisa foram 20 docentes com formação inicial em bacharel/engenharia e tecnólogos e 16 professores com formação inicial em licenciatura plena. A escolha desse perfil de professores, segundo Araújo (2014), deve-se ao fato desses docentes não possuírem formação específica para atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Os resultados da pesquisa revelam que as propostas de formação para atuação na EPT estão fundamentadas no paradigma da lógica do capital e no desenvolvimento de competências. Araújo (2014) destaca que a proposta de formação na EPT:

Atende aos imperativos da pedagogia do capital e que, conseqüentemente, as atividades docentes, em média e larga escala, impedem a formação humana emancipada, obrigando-se a atender a lógica empresarial na qual se aproximam de um fazer utilitarista e pragmático (ARAÚJO, 2014, p. 175).

Na formação continuada de professores que atuam na EPT, segundo Araújo (2014), predomina a ênfase na área específica de formação inicial em detrimento de uma formação pedagógica. Isso acaba por reproduzir a cultura de que para exercer a docência não é necessário formação específica em educação e que qualquer um pode exercer tal profissão. A pesquisa aponta que as práticas desenvolvidas pelos professores bacharéis/engenheiros e tecnólogos do IFNMG estão alicerçadas no saber fazer.

Com relação à formação de professores licenciados, o estudo demonstra a intencionalidade presente nos discursos dos sujeitos da pesquisa, de uma formação voltada para formação do professor enquanto agente social, porém, nem sempre as licenciaturas garantem esse perfil de formação, restringindo o trabalho docente à racionalidade técnica e aplicação de métodos.

A dissertação de Montagner (2013), tendo como título “Caminhos da docência que se entrecruzam e se revelam no processo de formação continuada com os docentes do PROEJA FIC”, apresenta um estudo que visou investigar a trajetória dos professores que atuam no PROEJA FIC nas ocasiões de formação continuada.

O interesse pela temática de investigação decorre da experiência da pesquisadora como pedagoga do Instituto Federal Farroupilha Câmpus Júlio de Castilhos. De acordo com a autora, as principais inquietações que culminaram para a problematização da pesquisa foram: “Como aprendemos a ser professores? Que relações são estabelecidas entre as narrativas auto/trans/formativas e o processo de formação e autoformação no contexto da prática docente no PROEJA FIC?” (MONTAGNER, 2013, p. 29).

Para alcançar o objetivo principal da pesquisa, Montagner (2013) optou por uma abordagem qualitativa, com enfoque metodológico na pesquisa-formação com a utilização das narrativas auto/trans/formativas como dispositivos de obtenção de dados. Como forma de análise dos dados obtidos, foi utilizado o método de análise de conteúdo baseado em Bardin (2004).

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores da rede municipal de ensino e quatro da rede federal de ensino, totalizando oito sujeitos. Os professores da rede municipal eram todos licenciados e atuavam desde a educação infantil até o ensino médio e também ministravam aulas para o curso PROEJA FIC. Enquanto que os professores da rede federal eram todos bacharéis, alguns com formação pedagógica, outros com formação continuada em área específica de atuação,

atuavam no Instituto Federal Farroupilha e ministravam aulas para o curso PROEJA FIC.

A pesquisa aponta para o potencial emancipador pelo olhar sobre si, o desenvolvimento pessoal e profissional da pessoa do professor. Conforme Montagner (2013, p. 108), “os momentos de formação continuada oportunizaram o repensar das práticas educativas destes profissionais imbuídos por uma educação de qualidade”. O estudo revela a importância dos espaços de formação continuada, construídos a partir de um diálogo coletivo entre os pares, oportunizando momentos de reflexão sobre a prática docente, qualificando e renovando-as constantemente nesses espaços de formação.

Fortes (2012) apresenta em sua tese, “Entrelaçamentos de Vidas: a constituição da docência na Educação Profissional e Tecnológica”, um estudo que almeja compreender como se constituem os docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Riograndense (IFSUL) Câmpus Passo Fundo.

A escolha do tema da pesquisa emerge do cotidiano profissional da pesquisadora. Fortes (2012) atua na supervisão pedagógica do IFSUL Câmpus Passo Fundo, exercendo a função de assessora pedagógica. De acordo com a autora do estudo, a docência na Educação Profissional Tecnológica (EPT), em especial os professores que atuavam nas áreas técnicas, sem formação para o exercício dessa atividade, a instigaram a conhecer os saberes mobilizados por esses professores em suas práticas pedagógicas.

A pesquisa emerge no campo das pesquisas qualitativas, com enfoque teórico metodológico inspirado nos princípios de etnografia e dos estudos (auto)biográficos. A pesquisa desenvolveu-se através de análise documental, entrevistas narrativas de história de vidas dos professores e observações para obtenção dos dados. E como forma de análise dos dados obtidos, a pesquisadora construiu um diálogo entre as narrativas de vida dos professores e o referencial teórico da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram seis professores do IFSUL Câmpus Passo Fundo, selecionados de acordo com os seguintes critérios: estar em cargo efetivo há mais de dois anos, ter experiência docente somente na EPT e ter formação em área diversa à licenciatura, ou seja, não ser licenciado.

Os resultados da pesquisa mostram que a relação dos professores com seus

saberes é articulada nas experiências vividas no cotidiano escolar, pois estão ligados aos saberes sobre o trabalho e função docente. Conforme Fortes (2012), as narrativas dos professores pesquisados revelam a importância que os docentes dão à experiência como fonte de sua constituição profissional, seja em reuniões pedagógicas, conselho de classe, mas principalmente em sala de aula.

O estudo destaca o entrelaçamento das relações que se constituem no âmbito da rotina escolar:

[...] a superação da insegurança, os laços de amizade, o espaço de escuta e visibilidade, a valorização dos saberes singulares/plurais da docência construídos ao longo das trajetórias de vida, a participação nos espaços interativos do Câmpus, o saber da docência como articulador de outros processos de vida e o grupo como instituinte do espaço de pertença (FORTES, 2012, p. 9).

Por fim, a pesquisa destaca que os processos de formação docente para a EPT sejam olhados sobre a perspectiva do professor como sujeito social, sendo assim sujeito do seu processo de formação onde sejam consideradas suas relações consigo e com o mundo.

Na tese “A constituição do professor pelo trabalho docente na Educação Profissional: O caso do IFMT Câmpus Cuiabá - Octayde Jorge da Silva”, Pinto (2014) apresenta um estudo que analisa o trabalho docente com o objetivo principal de compreender a constituição docente pelo trabalho e como foi sendo construído o fazer pedagógico dos docentes da EPT. Para Pinto (2014), conhecer como os professores constroem seu fazer pedagógico possibilita a compreensão de sua constituição docente pelo trabalho.

O interesse da pesquisadora pela temática de investigação atribui-se ao fato da mesma fazer parte do grupo de docentes efetivos do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT) Câmpus Cuiabá e atuar na docência da EPT. Nesse contexto de atuação profissional, várias inquietações foram apresentadas a autora, dentre elas: “Como os professores se constituem docentes pelo trabalho docente na Educação Profissional?” (PINTO, 2014, p. 24).

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa com aporte teórico metodológico no materialismo histórico dialético. Para obtenção dos dados de pesquisa foram utilizados pesquisa documental, entrevistas com professores e análise de diário de campo. A análise dos dados coletados foi apoiada no modelo de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Os sujeitos da pesquisa foram 18 professores

que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) escolhidos de forma aleatória.

Os resultados da pesquisa revelam na fala dos professores entrevistados a consciência desse grupo de profissionais como sujeitos inacabados. Nessa perspectiva, a formação docente pelo trabalho vem gradativamente superando o caráter funcionalista da Educação Profissional, fundamentado numa pedagogia tecnicista, por uma formação de caráter humanizador baseada nas pedagogias progressistas.

A tese de Pena (2014), intitulada “Docência na Educação Profissional e Tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal”, apresenta um estudo cujo objetivo principal foi identificar e analisar as estratégias didáticas e o conhecimento pedagógico do conteúdo na prática docente de professores das disciplinas técnicas, juntamente com os desafios da docência da Educação Profissional e Tecnológica em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

O interesse pela temática de estudo decorre da experiência profissional da pesquisadora, que exerce as atividades de pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais (IFMG) Câmpus Ouro Preto. Essa experiência no IFMG levantou várias questões sobre a formação e a prática pedagógica dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo de caso. Para obtenção dos dados de pesquisa foram utilizados instrumentos, como análise documental, aplicação de questionários, observação das práticas docentes dos professores sujeitos da pesquisa e entrevistas semiestruturadas com os mesmos. Como forma de análise dos dados obtidos foi utilizado o modelo de análise de conteúdo proposto por Triviños (1995), que consiste basicamente em três etapas: pré-análise, descrição analítica dos dados e interpretação referencial.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram seis professores que ministram disciplinas técnicas em cursos na modalidade integrada ou subsequente ao ensino médio. O critério de escolha dos sujeitos foi o tempo de atuação no IFMG: foram escolhidos professores com tempos diferentes de atuação na Instituição e também de acordo com o interesse e disponibilidade dos docentes em participarem do estudo.

Os resultados da pesquisa indicam que na ausência de uma formação para o ensino, os docentes buscam, tanto nas trajetórias de acadêmica, quanto na trajetória profissional como engenheiros ou no exercício da docência, espaços nos quais os conhecimentos e experiências são conectados às características individuais dos professores.

Segundo Pena (2014), os dados revelam que as novas exigências da Instituição no que se refere às atividades de ensino e pesquisa são geradoras de conflitos e apontam para a possibilidade da desvalorização do ensino técnico como atividade de ensino no IFMG. Sobre isso, a autora alerta para a formação docente dessa modalidade de ensino, onde se faz necessário reconhecer as especificidades da docência na EPT. Os resultados apontam ainda para a necessidade de conhecimento significativo do conteúdo das disciplinas técnicas e a importância da formação pedagógica para os professores dessa modalidade. Entretanto, Pena (2014) salienta que essa formação deve ser uma política de estado e estar fundamentada sobre as bases de uma reflexão sobre a prática docente, com o intuito de qualificar a profissionalização docente na EPT.

A tese intitulada “O professor da educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente: um estudo sobre o IFET Sudeste de Minas Gerais”, de autoria de Barbacovi (2011), apresenta um estudo sobre a formação e prática docente na EPT. De acordo com Barbacovi (2011), o objetivo geral do estudo é:

Estabelecer mecanismos para a identificação de elementos que possam delinear as concepções educacionais que sustentam a prática docente, apresentada pelo professor que atua na educação profissional e buscar relações, aproximações e dissonâncias entre essa concepção, a caracterização do perfil formativo desse professor - cursos feitos e sua avaliação acerca do curso de graduação e, sua postura ante os saberes docentes (BARBACOVI, 2011, p. 5).

O interesse pela temática de investigação surgiu da participação do pesquisador em projeto de pesquisa que estudava a Educação Profissional no Brasil e a evasão escolar. Dessa experiência, surgiu o interesse em investigar os processos de formação do professor que atua na EPT.

A pesquisa apresenta uma abordagem quanti-qualitativa. Para coleta dos dados de pesquisa foram utilizados três instrumentos: análise documental, questionário e entrevistas de aprofundamento. Como forma de análise dos dados obtidos foram utilizados o modelo de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977)

e do procedimento de codificação.

Os sujeitos da pesquisa foram inicialmente 128 professores que atuam na EPT e a esses professores foi aplicado um questionário. Após, foram selecionados nove docentes que participaram da fase de entrevista. Esses sujeitos foram escolhidos de acordo com a disponibilidade em participar da pesquisa.

Segundo Barbacovi (2011), os resultados da pesquisa revelam que a constituição docente é marcada pela prática profissional desse grupo de sujeitos e que a sua formação inicial e continuada pouco contribui para essa constituição. O autor destaca que a construção dos saberes necessários à docência não se dá a partir dos cursos de formação inicial e continuada, mas junto a eles. A pesquisa aponta para uma formação que articule teoria e prática, para que assim possa contribuir para a constituição do professor reflexivo.

Após leitura minuciosa e construção de um pequeno resumo de cada uma das dissertações e teses selecionadas, que poderiam contribuir para o presente estudo, apresento uma análise dos principais achados das pesquisas estudadas.

Quanto às práticas pedagógicas dos professores da EPTNM, os estudos revelam o predomínio na ênfase na racionalidade técnica e no domínio do conteúdo específico em área de atuação profissional em detrimento de uma formação pedagógica que propicie conhecimentos inerentes a atividade de ensino. Gauthier (2013) alerta que pensar a atividade de ensino como apenas transmissão de um conteúdo, além de reduzir uma atividade tão complexa, é negar-se a refletir sobre outros saberes necessários à atividade de ensino.

Saliento que não advogo contra a atividade docente como transmissão do conhecimento específico da área profissional e do saber técnico, porém, pondero para uma concepção de ensino técnico que seja pautada em aspectos sociais e políticos e que os critérios para formação e atuação docente considerem o professor como agente e produtor do seu próprio trabalho docente. Comungo com Tardif (2014, p. 228) quando diz: “o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício”.

Ao encontro do que foi anteriormente levantado, quanto a formação inicial e continuada para atuar na EPT, os estudos revelam que embora os docentes tenham consciência da importância dos conhecimentos pedagógicos para sua atuação profissional, os mesmos preferem investir em formação continuada na área específica de atuação.

Nos estudos analisados ficou evidenciado o elevado grau de qualificação dos docentes da EPT em suas áreas de atuação, porém, ainda há um número reduzido de profissionais que investem em formação continuada na área da educação. Pode-se atribuir isso ao pouco incentivo das Instituições de Ensino nesse tipo de qualificação, desde os critérios de seleção em editais de concurso público que supervalorizam os conhecimentos específicos em área de formação inicial, até o exercício efetivo da docência na EPT que carece de uma política de formação sistematizada com vistas a superar a ênfase na racionalidade técnica.

Quanto à constituição docente dos professores da EPTNM, os estudos revelam que a prática docente no âmbito de sala de aula e na própria instituição são os principais constituintes da profissionalidade docente. Em suma, é no exercício da atividade docente que esses profissionais se constituem como professores. São nos desafios diários de sala de aula, no contato com o público heterogêneo de estudantes, frente às normas e regras da Instituição de ensino, que esses profissionais vão se constituindo e assumindo a docência como profissão.

Outro aspecto importante identificado na análise das pesquisas foi a percepção que os professores têm de inacabamento. Em vários estudos ficou evidenciado essa noção que os docentes têm de si, como profissionais inacabados e em constante transformação e evolução. Segundo Freire (2014, p. 51), para o ato de ensinar se faz necessário a tomada de consciência do inacabamento, “[...] na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não espaço vazio a ser enchido por conteúdos”.

Os estudos também revelaram que, embora exista uma demanda considerável de professores para atuar na EPT dada a nova fase de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, não existe uma política efetiva de formação de professores para essa modalidade de ensino, as tentativas empreendidas até o momento, segundo os autores das pesquisas, são de caráter provisório e emergencial.

Por fim, cabe aqui destacar que identifiquei nos estudos analisados que grande parte dos autores das pesquisas têm formação inicial, principalmente, em pedagogia ou licenciatura. Esses pesquisadores desenvolvem atividades de ensino, supervisão e orientação pedagógica dentro dos IFs. Diante do seu contexto de atuação, esses profissionais foram motivados e instigados a investigar sobre a constituição docente de profissionais que não receberam uma formação específica

para a atividade de ensino, em especial a EPT.

Em dois estudos analisados, o pesquisador tinha formação em bacharelado e investiu na formação continuada na área da educação. Dessa forma, acredito que minha pesquisa possa contribuir para a produção de conhecimento sobre o olhar do próprio bacharel, sem formação inicial para a docência, constituindo-se enquanto professor. Como já foi mencionado no capítulo que versa sobre minha história de vida, enquanto pesquisadora, tenho formação inicial em Arquitetura e Urbanismo e no começo da trajetória profissional exerci a função de arquiteta e urbanista. Desde que enveredei para os caminhos da docência, me inquieta saber: Como nos constituímos docentes? Como construímos e mobilizamos os saberes necessários para o exercício da docente?

Aponto a importância de estudos que dão voz aos professores, pois ouvir o que os professores têm a dizer sobre seu percurso pessoal e profissional pode ser um caminho a ser vislumbrado dentro de uma perspectiva de formação inicial e/ou continuada pautada no compromisso de formar cidadãos críticos reflexivos. De acordo com Goodson (1992, p. 75):

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.

Mediante o levantamento das pesquisas analisadas, considero que ainda é escassa a produção de estudos a respeito da constituição docente de professores da Educação Profissional e Tecnológica, principalmente no que se refere à percepção que os próprios profissionais têm de si em relação a sua atuação em sala de aula, aos saberes construídos e mobilizados dentro do exercício da docência – o que me motiva a realizar esse estudo.

Diante da constatação da falta de sistematização de uma política efetiva para a formação de professores para a EPT, considerei importante investigar como se deu a formação docente para essa modalidade de ensino ao longo da história da EPT no Brasil. Dessa forma, a próxima seção deste estudo visa elaborar um breve histórico sobre a formação de professores para a EPT e identificar as iniciativas de sistematização de políticas efetivas para a formação desses profissionais empreendidas até o momento.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: BREVE HISTÓRICO

A Educação Profissional (EP) brasileira é reconhecida historicamente como uma educação oferecida para as classes menos privilegiadas e direcionada para atender as necessidades de mão de obra para o mercado de trabalho¹. Essa trajetória pode ter contribuído para a falta de sistematização da formação de professores para atuarem nessa modalidade de ensino. De acordo com Bueno (2005, p. 141), “as discussões sobre a formação docente na área da educação profissional são muito recentes, tendo sido secundarizadas e mesmo esquecidas até 2003”.

As constantes transformações econômicas, sociais e tecnológicas vividas pela sociedade contemporânea exigem cada vez mais que professores das diversas modalidades de ensino estejam preparados para acompanhar essa evolução com consciência crítica para reflexão de sua atuação no âmbito escolar. Diante do exposto, apresento um breve histórico sobre a trajetória de formação de professores para a Educação Profissional no Brasil².

O ano de 1909 marca a oficialização do ensino técnico no Brasil através do Decreto 7566 de 23/09/1909, que cria as Escolas de Aprendizes e Artífices. Porém, a formação de professores careceu durante anos de uma sistematização efetiva com vistas a qualificar profissionais da docência para atuarem nessa modalidade de ensino.

Ao interrogar sobre a trajetória de formação de professores para o ensino técnico, Peterossi (1994, p. 69) afirma que “mais do que uma história de sua formação, encontra-se uma trajetória de não-formação no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores”.

A primeira tentativa de formar professores para a educação profissional ocorreu em 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofício Wenceslau Brás, no antigo distrito Federal, porém, essa iniciativa não se estendeu por muito tempo. De acordo com Machado (2008, p. 11):

¹ A trajetória da educação profissional (SANTOS, 2003).

² Esse breve histórico foi construído a partir das contribuições das autoras Peterossi (1994) e Machado (2008), cujos estudos incluem a análise do histórico da formação de professores para o ensino técnico, bem como leitura e análise de legislações e normas vigentes no período analisado.

Fechada pouco tempo depois, em 1937, essa escola, embora tenha chegado a ter 5.301 matriculados durante esse período, habilitou apenas 381 professores (309 mulheres), em sua grande maioria para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias. Em menor número, professores, mestres e contramestres para escolas profissionais.

Em 1942, quando é decretada a Lei Orgânica do Ensino industrial³, a necessidade de formação de professores para as disciplinas técnicas é contemplada no seu artigo 54, paragrafo 1º, onde diz que a formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, bem como de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados. Porém, na prática pouca coisa mudou. Em 1947, no Rio de Janeiro, tem início o primeiro curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Ensino Industrial, com base nas orientações da Lei Orgânica de 1942. Conforme Machado (2008), o curso tinha duração de um ano e três meses e foi uma iniciativa da Comissão Brasileira-Americana do Ensino Industrial (CBAI), inspirada na Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). De acordo com Peterossi (1994, p. 73):

De 1942 até a promulgação da lei de Diretrizes e Bases de 1961, apesar do preceito legal expresso na Lei Orgânica do Ensino Industrial, a formação dos docentes e as exigências para o seu recrutamento e desempenho obedecem a normas que não guardam entre si uma ordenação e uma sistemática clara. Pelo contrário, é confusa, cheia de ordenações episódicas, permitindo a cada estado ensaiar e aplicar soluções particulares.

Em 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base (LDB), Lei nº 4.024/1961, fica regulamentado, através do seu artigo 54, que os professores do ensino médio seriam formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e os professores do ensino técnico em Cursos Especiais de Educação Técnica. Porém, esse artigo foi regulamentado somente em 1967 e 1968.

No período entre a aprovação da LDB de 1961 e a regulamentação do artigo 54 da referida lei, o Ministério da Educação (MEC) tratou de instituir normas e portarias que visavam regulamentar o registro de professores, por exemplo, a Portaria Ministerial 141/61 estabeleceu normas para registro de professores do ensino industrial e a Portaria Ministerial 174/65 definiu a carga horária de 800 horas e a duração mínima de 180 dias letivos de aulas do curso de didática do ensino

³ Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de segundo grau, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca (Redação dada pelo Decreto-Lei nº 8.680, de 1942).

agrícola (MACHADO, 2008).

Em 1967, o Parecer 12/67 vem regularizar o artigo 54 da LDB de 1961. Esse parecer tratava da regularização dos Cursos Especiais de Educação Técnica, cujo foco era a formação de professores de disciplinas específicas. Segundo Peterossi (1994), esse parecer acentuou a dicotomia entre professor de ensino médio e professor de ensino médio técnico. Convém destacar que essa dicotomia está presente até hoje quando se trata de formação de professores das disciplinas gerais e formação de professores das disciplinas técnicas que irão atuar tanto no ensino médio como no ensino médio técnico.

Em 1968, a Portaria Ministerial 111/68 esclarece que os Cursos Especiais de Educação Técnica se destinavam à formação docente para disciplinas específicas e que estavam aptos a realizar o curso os portadores de diploma de curso superior e os portadores de diploma de nível técnico. Essa portaria também estabeleceu que os cursos especiais tivessem duração de no mínimo 720 horas/aula e para a formação de instrutores o curso deveria ter duração mínima de 200 horas/aula (MACHADO, 2008). No mesmo ano, o Parecer 479/68 estabeleceu que a formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico deveria obedecer a um currículo mínimo e sob a forma do Parecer 262/68 era fixado a duração mínima para os cursos de formação de professores do ensino médio.

A lei nº 5.540/68, que instituiu a reforma universitária, em seu artigo 30, estabeleceu que a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, deveriam se dar em nível superior. Porém, essa exigência logo foi afrouxada. De acordo com Peterossi (1994, p. 76-77):

A nova exigência legal vai encontrar tanto as universidades, como os estabelecimentos isolados de ensino superior totalmente despreparados para promover a formação dos professores reclamados pelo ensino técnico. Prevendo o possível impasse que poderia ocorrer na oferta de professores, o Decreto Lei 464 vem complementar a Lei 5.540 estabelecendo que, enquanto não houvesse número suficiente de professores, a habilitação seria feita mediante “exame de suficiência”, realizado em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo CFE.

A falta de professores qualificados em nível superior para atuar na educação técnica levou o MEC a autorizar, por força do Decreto-Lei 655/69, que os seus órgãos técnicos fossem responsáveis por organizar os cursos técnicos nas áreas: Industrial, Agrícola e Comercial. Para isso, foi criada a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), que ficou

responsável pela definição de ações que suprissem a carência de professores, não apenas para a Educação Profissional.

Em 1970, a Portaria Ministerial 339/70 cria os cursos de Esquema I e Esquema II⁴. Essa foi uma importante iniciativa no que tange a formação de professores para a educação profissional, visto que ainda hoje existem professores que passaram por esses cursos de formação e atuam na Rede Federal de Educação Tecnológica.

Em 1971, a LDB sob a lei nº 5.692/71 tornava o ensino profissional obrigatório no Brasil. Dessa forma, houve um aumento na demanda de professores qualificados para essa modalidade de ensino. Diante dessa demanda, os cursos de Esquema I e II ganharam normas adicionais através da Portaria 432/71. Segundo Peterossi (1994, p. 81):

A portaria 432 representa um avanço considerável sobre as medidas que até então norteavam a formação do magistério técnico. Pela primeira vez, os professores que atuam nesse ramo de ensino recebem um tratamento unificado, superando-se as diferenciações profissionais por setores econômicos e política interna de cada uma das antigas diretorias do ensino técnico.

No ano de 1977, através da Resolução nº 3/77 do Conselho Federal de Educação, foi instituído o curso de licenciatura para a formação especial dos professores da educação profissional e estabelecida a transformação dos cursos de Esquema I e Esquema II em cursos de licenciatura. Essa norma tinha um prazo de três anos para sua implantação. Entretanto, as tentativas de cumprimento desse prazo não obtiveram sucesso. “Passados 30 anos, não se generalizou a licenciatura e pouco sucesso se obteve com relação à implantação dessa licenciatura” (MACHADO, 2008, p. 12).

Em 1979 e 1982, o Conselho Federal de Educação emitiu uma série de pareceres⁵ na tentativa de consolidar as licenciaturas para a formação de professores da educação técnica. Em vez disso, os cursos de Esquema I e II se sobrepunham sobre as Licenciaturas. Conforme Machado (2008, p. 13)

Houve, assim, um relaxamento da Resolução CFE nº 3/77, assim como o

⁴ Esquema I era destinado aos portadores de diploma de curso superior, sujeitos a complementação pedagógica e Esquema II era destinado para portadores de diploma de técnico de nível médio e incluía disciplinas pedagógicas do Esquema I e disciplinas de conteúdo técnico específico.

⁵ Ver: Parecer CFE 1.004/80; Parecer 1.092/80; Resolução CFE 1/81; Parecer CFE nº 919/79; Parecer CFE nº 136/80; Parecer CFE nº 867/80; Parecer CFE nº 589/80; Parecer CFE nº 67/81 e Parecer CFE nº 335/82.

ocorrido com a exigência da lei nº 5.540/68, confirmado com a publicação da Resolução CFE nº 7/82, que alterou os artigos 1º e 9º da Resolução CFE nº 3 e tornou opcional a formação de professores da parte de formação especial do currículo de ensino de 2º grau, por via dos Esquemas I e II ou por via da licenciatura plena.

Com a extinção, em 1986, do CENAFOR, suas atribuições foram repassadas para a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG). Em 1987, a SESG criou um grupo de trabalho, através da Portaria Sesu/SESG/MEC nº 355/87, que deveria “elaborar propostas de cursos regulares de licenciatura plena em matérias específicas do ensino técnico industrial de 2º grau” (MACHADO, 2008, p. 13). Essas propostas foram encaminhadas ao CFE em 1989, onde permaneceram em pauta até meados de 1991. Após esse período, os debates educacionais em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de acordo com Machado (2008), tomaram conta do cenário nacional.

A LDB nº 9.394/96, em seu artigo 62, que trata especificamente sobre a formação de professores, apresenta o seguinte texto:

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

Observa-se que são diretrizes gerais sobre a formação de professores e não há referência específica à formação de professores para a Educação Profissional. Interpretando o referido artigo, conclui-se que para a atuação na educação profissional de nível médio, que faz parte da educação básica, a exigência mínima é ter diploma em licenciatura ou graduação, ambos em nível superior.

O Decreto nº 2208/97 veio para regulamentar os artigos da LDB que tratavam sobre a educação profissional. Percebe-se, mais uma vez, a forma negligenciada em que era tratada a formação de professores para essa modalidade de ensino, não havendo exigência de formação específica para a EPT. Em seu artigo 9º, o decreto determinava o seguinte:

As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Ainda em 1997, a Resolução nº 2/97 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as

disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, determinava que a formação de professores para a Educação Profissional poderia ser dar em cursos especiais de formação pedagógica. De acordo com o artigo 4º da presente resolução, esses cursos especiais deveriam ter carga horária mínima de 540 horas, divididas entre parte teórica e prática, sendo que a parte prática deveria ter no mínimo 300 horas. Novamente, não é feita nenhuma alusão à criação de um curso de licenciatura em educação profissional.

A recente Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, que dentre outras providências altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996, afeta diretamente a formação de professores para EPTNM. Se antes da MP exigia-se como habilitação para atuação na EPTNM curso superior de licenciatura ou bacharelado, nesse último caso exigia-se um complemento em cursos de formação pedagógica. Surge, a partir dessa alteração na LDB, a figura de um novo profissional com “notório saber”, sem necessidade de habilitação profissional para sua atuação, bastando comprovar seu “notório saber” em área específica dos conteúdos a serem ministrados. De acordo com a LDB de 1996, no seu artigo nº 61:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:...

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016).

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)” (BRASIL, 1996, s./p.).

Após analisar a Resolução CNE nº 2 de 1º de julho de 2015, que trata sobre as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, constata-se a preocupação com uma formação mais ampla para atuação na educação básica, com vistas a superar a dicotomia entre teoria e prática, saber fazer e ensinar. A resolução define a docência:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores

éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 3).

Portanto, destaco que a complexidade da atividade de ensino exige uma formação específica para aqueles que desejam ingressar na docência. Nessa perspectiva de profissionalização da atividade docente, Gauthier (2013, p. 69) destaca que “uma profissão determina um saber específico, a qual permite gerar uma competência profissional única em relação à margem de incerteza e de indeterminação existente num determinado campo”.

Dessa forma, o “notório saber” em uma área específica não deve ser suficiente para garantir o êxito no processo de ensino, o que se vê não raramente é um profissional extremamente qualificado em determinado conteúdo, porém, sem nenhum domínio de como socializar esse conhecimento.

Além disso, deve-se reconhecer que o trabalho docente não se resume a ministrar aulas, mas envolve as dimensões mencionadas na Resolução CNE nº 2 de 1º de julho de 2015, com vistas a uma formação integral do aluno. Desconfio que sem uma formação adequada não seja possível abranger todas essas dimensões no exercício profissional da docência. Nesse sentido, Macedo (2017), ao analisar a gênese da concepção do notório saber, afirma que:

Os resultados apontam que o “reconhecimento do notório saber” como requisito para a docência contribui para a desprofissionalização do trabalho docente, ao fundamentar-se no argumento do “aprender a aprender” como possibilidade para indivíduos autogerirem sua própria formação e atualização profissional. Daí, concluímos que a formação em nível superior deve ser o *locus* privilegiado de formação para o trabalho docente na educação básica, por possibilitar, dentre outras coisas, uma formação de caráter omnilateral, capaz de contribuir para a formação do sujeito emancipado e comprometido com a educação da classe trabalhadora (MACEDO, 2017, p. 1242).

Através da lei nº 11.892 de 29/12/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, houve uma nova fase de expansão da educação profissional no Brasil. Porém, a formação de professores para atuar na EPTNM ainda carece de maior discussão e sistematização por parte do governo e

instituições de ensino.

Após análise documental da legislação vigente que versa sobre a formação docente para EPTNM, pode-se concluir que as propostas de formação de professores para a educação profissional, em geral, mantinham e mantêm um caráter emergencial e fragmentado. Existe até hoje uma grande ênfase na aprendizagem da técnica, onde a cultura do saber fazer é supervalorizada em detrimento de uma concepção teórica que valorize também uma formação que prepare os cidadãos para o mundo do trabalho com consciência e pensamento crítico.

Diante dessas constatações, defendo a ideia de que existem saberes construídos e mobilizados pelos docentes da EPTNM. O reconhecimento e a validação desses saberes característicos da atividade de ensino se tornam uma possibilidade à valorização e reconhecimento da carreira docente.

Dessa forma, na seção seguinte deste estudo, busquei trazer à discussão as contribuições de autores que sustentam a valorização da profissão docente a partir do reconhecimento e validação de saberes específicos da atividade.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Nesse capítulo, abordarei a constituição docente a luz de teorias que consideram o professor como um profissional que mobiliza, produz e constrói saberes no âmbito de sua atividade docente. Destaco as contribuições de Gauthier (2013), Nóvoa (1992, 2009), Pimenta (2014), Sacristán (1999) e Tardif (2014). Esses autores, em seus estudos, abordam a profissionalização em sua especificidade e constituição nos processos de socialização. A partir dos saberes docentes buscam compreender em que aspectos esses saberes relacionados à docência contribuem para a constituição da identidade do professor.

Sobre o desenvolvimento profissional docente me reportei aos estudos de Marcelo (2009), Cunha (2016) e Diniz-Pereira (2015). Trarei à discussão as contribuições de Kuenzer (2010), Machado (2008) e Peterossi (1994), que tratam em seus estudos sobre os novos desafios encontrados na formação de professores para EPT.

4.1 A PROFISSIONALIDADE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: A BUSCA DE CONCEITUALIZAÇÃO

Nos estudos que se ocupam em investigar a docência, surge uma temática que vem ganhando expressão nos contextos envolvendo a constituição do professor, trata-se da profissionalidade docente. O conceito, embora ainda em processo de construção e sujeito a transformações, sinaliza para uma nova compreensão da docência, concebida na sua complexidade e na relação entre os sujeitos e os espaços sociais onde a atividade docente é exercida.

A nova fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica revela que a docência no âmbito dos Institutos Federais está sendo exercida por uma pluralidade de profissionais, das mais diversas áreas de formação. Dentre essa diversidade de profissionais, encontram-se aqueles que não receberam nenhum tipo de formação específica para o exercício da docência. Questiono se esses profissionais compreendem as especificidades dessa

modalidade de ensino e se entendem o seu papel docente dentro das instituições de ensino onde atuam.

Diante da carência de profissionais qualificados para atuarem na EPT, fato que, segundo Machado (2008), contribui para asfixiar a expansão da educação profissional no Brasil, a autora destaca o perfil de docente a ser formado para EPT:

É pressuposto básico que docente seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento de sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisar ser realizado (MACHADO, 2008, p. 17).

Considerando os pressupostos apontados pela autora, questiono se os profissionais que atuam na EPT conhecem e compreendem o mundo do trabalho em sua totalidade, será que compreendem os limites e possibilidades do trabalho docente que realizam? Além disso, será que qualquer profissional, sem uma formação adequada, será capaz de dar conta dessas exigências frente ao seu trabalho docente?

Nesse sentido, abordo a questão central do estudo acerca da temática deste capítulo: o trabalho docente exige uma formação especializada, ou seja, considerar o professor como um profissional, e compreende-se que sua formação e desenvolvimento profissional exigem a posse de saberes específicos, dada a complexidade da atividade de ensino.

Na perspectiva de Sacristán (1999), a noção de profissionalidade refere-se ao saber específico da profissão docente. Para o autor, entende-se por profissionalidade “do que é específico na ação docente, isto é, conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p. 65).

O autor reconhece a dificuldade na conceituação exata da profissionalidade docente, haja vista que, de acordo com uma perspectiva sociológica, a atividade docente é vista como uma semiprofissão se a compararmos com as demais profissões liberais tradicionais e devido em parte à falta de controle dos postos de trabalho pelos próprios docentes e o sistema educativo ser regulamentado por organismos político-administrativos externos aos professores. Ainda segundo seus estudos, o conceito de profissionalidade docente está em constante

desenvolvimento, devendo ser analisado no seu contexto histórico e na sua realidade social, ou seja, precisa ser contextualizado (SACRISTÁN, 1999).

Nesse raciocínio, entendo a profissionalidade docente incorporando conhecimentos e habilidades necessários ao exercício profissional de professores e concebendo a docência como uma profissão definida por um conjunto de especificidades de saber próprio.

Nesse sentido, é conveniente lembrar que durante muito tempo a concepção que se tinha sobre a constituição docente de professores da EPT foi baseada na ideia do domínio do saber científico de uma dada área do conhecimento, onde o curso de bacharelado em determinada área e a experiência profissional na área de formação inicial eram os principais requisitos necessários para assumir o papel de professor da EPT. Ciente de que não se deve resumir a atividade docente na EPT ao domínio do conteúdo específico e ao saber fazer, sob pena de estar cada vez mais contribuindo para a desvalorização da profissão docente e não reconhecer a dinâmica de inovação que deveria acompanhar o ensino técnico. Para Sacristán (1999, p. 76):

O professor não é um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa. Assumir a dimensão profissional da atividade docente implica considerá-los capazes de definirem o seu próprio programa de desenvolvimento profissional.

Em relação à profissionalidade docente, destaco que ser professor na EPT nos dias atuais exige habilidades que vão muito além do domínio do conteúdo, pois o professor não tem somente a função de ensinar ou transmitir um conhecimento, numa concepção de ensino bancário (FREIRE, 2014), mas de desenvolver e despertar nos estudante habilidades, valores, atitudes e capacidade de articular os conhecimentos com a prática profissional, promovendo nos educandos a capacidade de ser e estar no mundo para transformá-lo.

Dessa forma, destaco que a contribuição da discussão acerca do tema abordado reside no fato de superar a visão restrita atribuída durante muito tempo à especificidade do trabalho docente, reconhecendo a necessidade de se garantir a profissionalidade dos professores. O núcleo central do debate sobre a profissionalidade docente reside em considerar que tal profissão exige uma formação e preparação específica, superando a concepção do trabalho do professor no polo de um ensino transmissivo de matérias e conteúdos, resgatando a dimensão

pedagógica desse ofício.

A profissionalidade subjacente à atividade docente possibilita o processo de constituição e identificação profissional elaborado pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, mas principalmente no ambiente escolar, onde os docentes exercem e aprimoram sua profissão. Esse processo compreende tanto as condições sociais e institucionais dirigidas ao trabalho docente, quanto as formas de vivenciar e colocar em prática a docência, na esfera individual e coletiva, no contexto escolar.

Conforme Sacristán (1999, p. 78), “a consciência sobre a prática surge como ideia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores”, propiciando o repensar das práticas pedagógicas tradicionais e práticas reflexivas que envolvem mudanças de ações, atitudes e comportamentos que contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes.

A partir dos estudos de Marcelo (2009), compreendo o desenvolvimento profissional como sendo um processo, tanto individual quanto coletivo, que deve ser contextualizado no âmbito do local de trabalho do professor. Para o autor:

Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores (MARCELO, 2009, p. 11).

Nesse sentido, Diniz-Pereira (2015) reforça a necessidade de se repensar sobre a formação continuada. O autor pondera que é preciso romper com a visão restrita de que a atualização permanente dos docentes seja feita exclusivamente por cursos de reciclagem ou de capacitação, por exemplo.

Estou me referindo a programas de desenvolvimento profissional (e não apenas de “formação continuada”) que concebam a escola enquanto espaço de produção de conhecimentos e que concebam os educadores enquanto investigadores de suas próprias práticas, analisando, coletiva ou individualmente, e de uma maneira bastante crítica, o que acontece no cotidiano das escolas e das salas de aula brasileiras (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 147).

Sendo assim, o autor afirma que a escola não é somente um espaço para ensinar, a escola é um espaço onde se produzem conhecimentos e saberes, “um local onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo e responsável” (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 147).

Os estudos de Cunha (2016) também apontam para a necessidade de formação docente permanente e contínua. Porém, a autora alerta que as propostas tradicionais de formação continuada se constituem na exposição dos professores a reflexões teóricas que não foram produzidas por estes e nas quais os saberes da prática poucas vezes são incluídos.

Segundo Cunha (2016), essas reflexões devem constituir-se de uma perspectiva sobre a trajetória de formação e a partir da prática docente, caso contrário, pouco contribuirão para o desenvolvimento profissional dos professores.

A educação continuada de professores refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o seu tempo profissional, a qual pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo e responsabilizando as instituições como atores principais do seu patrocínio. Quanto mais aproximam as condições de formação com as de trabalho, mais poderão ter sentido e significado nos contextos em que atuam (CUNHA, 2016, p. 69).

Nesse sentido, a autora reconhece que os professores são adultos que estão continuamente aprendendo e que “valorizam, principalmente, as modalidades de formação e as suas capacidades enquanto protagonistas de suas trajetórias em seus contextos profissionais” (CUNHA, 2016, p. 70). Sendo assim, a autora defende a ideia da formação continuada no exercício da prática docente dentro da instituição de ensino. Seria, neste caso, necessário que as instituições se reconheçam como dispositivos potentes para a formação continuada e desenvolvimento profissional docente.

No caso dos professores que atuam na EPTNM no contexto dos IFs, caberia a estes o papel de incentivar e promover programas de desenvolvimento profissional que levasse em conta as ações e conhecimentos produzidos pelos professores em sua prática.

4.2 OS PROFESSORES E SEUS SABERES: ELEMENTOS ESTRUTURANTES DE SUA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL

Conforme apresentei na seção anterior desse capítulo, a profissionalidade docente é definida como o que é específico da ação docente, contemplando ações, destreza, comportamentos e valores que constituem o profissional professor. Esse conceito está em permanente elaboração e vai se construído de acordo com a influência e a interação proporcionada pelo ambiente institucional, entre colegas

docentes, estudantes, a própria cultura da escola, regras e normas. Passo a apresentar uma discussão sobre os saberes adquiridos, construídos e mobilizados pelos docentes no cotidiano escolar e que contribuem para a constituição docente e sua profissionalidade.

Gauthier (2013) aponta para a necessidade de se discutir a questão dos saberes docentes, como forma de melhor entender o processo de constituição docente:

Considerando que estamos atualmente no cerne desse período histórico da profissionalização do ensino, é pertinente interrogarmo-nos com mais profundidade sobre a relação entre os saberes e a profissionalização de uma ocupação para melhor identificarmos as suas implicações teóricas e políticas (GAUTHIER, 2013, p. 67).

Para o autor, um dos aspectos fundamentais de uma profissão é a posse de um saber específico, “por esse motivo, a identificação e a validação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino contribuiria, com certeza, para definir o *status* profissional dos professores” (GAUTHIER, 2013, p. 78).

Nessa perspectiva, Gauthier (2013) aborda uma visão de ensino concebida a partir da compreensão de que vários saberes são mobilizados pelo professor e que esses saberes formariam uma espécie de reservatório de saberes, onde o professor, frente às situações específicas e reais de ensino, poderia utilizar na sua atuação em sala de aula. Estando entre os saberes que compõem esse reservatório:

- a) O saber disciplinar: são os saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas disciplinas científicas, ou seja, o conteúdo das disciplinas a serem ensinados. Gauthier (2013) destaca que esses saberes não são produzidos pelos professores, mas que para ensinar o professor precisa extrai-los e dominá-los.
- b) O saber curricular: são os saberes selecionados e organizados nos programas escolares, servindo de guia para o professor planejar suas atividades e avaliar. Novamente Gauthier (2013) destaca que esses saberes não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes, funcionários do estado ou especialistas das diversas disciplinas.
- c) O saber das ciências da educação: são os saberes relacionados ao ofício de professor e a educação como um todo, ou seja, o sistema escolar. Para Gauthier (2013, p. 31), “esse tipo de saber permeia a maneira de o professor

existir profissionalmente”, porém, não estão relacionados diretamente com a atividade pedagógica.

d) O saber da tradição pedagógica: são as representações da docência que cada um traz consigo, antes mesmo de ter frequentado um curso de formação pedagógica. Esse saber orienta, num primeiro momento, e serve de guia para o comportamento dos professores em sala de aula.

e) O saber experiencial: são os saberes adquiridos pelas experiências vividas pelos professores no âmbito escolar.

f) O saber da ação pedagógica: são os saberes experienciais validados por pesquisas realizadas em sala de aula, é resultado de reflexões sobre as experiências vividas no cotidiano escolar. De acordo com Gauthier (2013), as pesquisas sobre o saber da ação pedagógica podem contribuir para o aprimoramento da prática docente.

Para o autor, é necessário identificar os saberes próprios ao ensino em sua situação concreta de sala, “senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe” (GAUTHIER, 2013, p. 28).

A partir dessa premissa, se faz necessário investigar os saberes constituintes dos professores da EPT no seu contexto real de atuação dentro dos Institutos Federais, com todas as especificidades do contexto histórico, social, político e econômico, levando em consideração a figura central desse processo, ou seja, o professor. Sobre o saber ensinar no ensino técnico, Peterossi (1994) destaca que:

Uma formação adequada deve conciliar a aprendizagem de procedimentos de ensino, a reflexão sobre os fins e os meios de ensino, a percepção da relação professor-aluno, o conhecimento do aluno tomado individual e socialmente, o aperfeiçoamento pessoal do próprio docente, tudo de uma forma coordenada e centrada no sujeito em formação (PETEROSSO, 1994, p. 136).

Na perspectiva de Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e oriundos da mescla entre os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

a) Saberes da formação profissional: são constituídos pelos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, são como uma espécie de doutrinas pedagógicas. Essas doutrinas, segundo Tardif (2014, p. 37), “são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas

formas de saber-fazer e algumas técnicas”.

b) Saberes disciplinares: são os saberes dos diversos campos do conhecimento, por exemplo: matemática, história e geografia. Esses saberes são selecionados e difundidos pelas universidades e configuram-se na forma de disciplinas.

c) Saberes curriculares: representam os programas escolares que determinam os objetivos, conteúdos e métodos a serem selecionados e transformados em cultura erudita e que os professores devem aprender a ensinar.

d) Saberes experienciais: são os saberes que os próprios docentes adquirem e mobilizam no seu trabalho cotidiano e na prática de sua profissão.

Assim como Gauthier (2013), Tardif (2012) explica que alguns desses saberes docentes, embora façam parte da constituição docente como um todo, não foram construídos ou produzidos pelos mesmos. O professor é visto, então, como um transmissor e portador desses saberes, “noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem” (TARDIF, 2012, p. 40).

Em seus estudos, Tardif (2012) destaca a importância crítica da experiência:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias ou variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão (TARDIF, 2012, p. 49).

Nesse sentido, Tardif (2012) aponta para que os professores sejam considerados sujeitos do conhecimento, uma vez que possuem saberes específicos que são utilizados, produzidos e ressignificados por eles na prática cotidiana do ambiente escolar.

Pimenta (2014), em seus estudos, ao abordar a problemática sobre a constituição da identidade docente, também menciona sobre os saberes que caracterizam a docência. No seu trabalho, destaca a necessidade “em ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise” (PIMENTA, 2014, p. 17). Na perspectiva da autora, existem três saberes que

configuram a docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência compreendem, além das experiências anteriores, a formação inicial. São as experiências vividas no exercício da docência e “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano escolar, num processo permanente de reflexão sobre sua prática” (PIMENTA, 2014, p. 22).

Os saberes do conhecimento são aqueles referentes à área específica do conhecimento, ou seja, a disciplina. Pimenta (2014) destaca a distinção entre informação e conhecimento. Para a autora, não se pode reduzir o conhecimento a informação, “é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento” (PIMENTA, 2014, p. 24). Nesse sentido, o professor tem um papel de mediador entre a informação e os alunos, possibilitando “que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria” (PIMENTA, 2014, p. 25).

Os saberes pedagógicos, segundo a autora, devem colaborar com a prática. Se forem mobilizados a partir dela, os professores “em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os” (PIMENTA, 2014, p. 28).

A autora faz uma crítica à fragmentação dos saberes docentes nos cursos de formação de professores e faz um alerta sobre os saberes da experiência, considerando que são os menos valorizados na história de formação de professores (PIMENTA, 2014). Para ela, a identidade docente é algo que não pode ser adquirido, mas sim um processo de construção de um sujeito historicamente situado e para que se possa compreender a constituição docente do professor da educação profissional é necessário considerar o caráter dinâmico dessa profissão.

De acordo com Pimenta (2014), a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão e da revisão das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Conforme destacado anteriormente, os estudos de Tardif (2012) e Gauthier (2013) apresentam como contribuição o fato de retomarem a questão dos professores como produtores e detentores de saberes que são mobilizados na prática docente. Por outro lado, Pimenta (2009) alerta para a valorização do campo

teórico na construção da profissão docente e da necessária reflexão sistematizada construída no exercício da docência.

Feitas essas colocações, compreende-se que o ensino é uma atividade que possui conhecimentos e saberes específicos que orientam a sua prática. O reconhecimento e a validação destes saberes docentes na EPTNM representa um passo importante para a valorização da profissão e, conseqüentemente, do professor que nela atua. Nesse sentido, Moura (2008) destaca que não existe rigor com relação a exigência de formação específica para o magistério na EPT e faz alguns questionamentos que reforçam o presente estudo:

Isso nos leva a fazer a seguinte reflexão: existe um conjunto de saberes inerentes à profissão docente que a justifiquem como tal? Se a resposta for sim, temos que fazer outra pergunta: por que, então, existe uma grande liberalidade no mundo do trabalho e na sociedade em geral no sentido de que outros profissionais que não têm a formação docente atuem como tal? (MOURA, 2008, p. 31).

O autor destaca que existe um conjunto de saberes que são próprios da profissão docente, porém, justifica que a falta de reconhecimento social da profissão não é condizente com a sua importância para a sociedade, dessa forma, não existe o rigor na sua formação. Portanto, no cerne das discussões estão o reconhecimento dos saberes docentes específicos da EPTNM que precisam ser formalizados nos cursos de formação inicial e continuada ou a constituição docente se dá somente pela prática?

4.3 AS CONTRIBUIÇÕES DE NÓVOA: POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EPT DENTRO DA PROFISSÃO

Em seus estudos, Nóvoa (1992) defende que a identidade docente é um conceito em constante movimento e transformação, influenciado por uma série de comportamentos, experiências e atitudes onde nos identificamos como professores. Para o autor:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p. 16).

O autor destaca a indissociabilidade entre o eu profissional e eu pessoal

nesse processo identitário: “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1992, p. 17). Dessa forma, o saber e o trabalho docente dos professores são influenciados por suas características pessoais e pelo seu percurso profissional, em que misturam gostos, vontades e experiências que se consolidam em hábitos e comportamentos em sala de aula.

Ao analisar diversos tipos de documentos e estudos sobre o desenvolvimento profissional, Nóvoa (2009) aponta para uma série de princípios que parecem ser consenso entre os estudiosos e apontados nas pesquisas como fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores:

[...] articulação da formação inicial; indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e a inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p. 14).

Entretanto, o autor faz um alerta sobre o distanciamento dos professores na elaboração e discussão sobre a profissão docente. Segundo Nóvoa (2009, p. 16), “os professores não foram os autores desses discursos e, num certo sentido, viram seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos”. Dessa forma, é apontada a necessidade de se materializar na prática o consenso dos discursos:

Na verdade, não é possível escrever textos atrás de textos sobre a *práxis* e *practium*, sobre *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os *professores reflexivos*, se não concretizarmos uma maior presença da formação na profissão (NÓVOA, 2009, p. 19).

Ao reconhecer e problematizar o cenário da EPT e os docentes que atuam nela, identifiquei que uma extensa parte desses profissionais não tiveram nenhum contato com uma formação pedagógica que os preparasse para docência nessa modalidade de ensino. Dessa forma, considero importante que as instituições de ensino criem e ofereçam espaços de formação continuada e incentivem os seus professores a participar desses espaços, promovendo seu desenvolvimento profissional.

É nesse sentido que Nóvoa (2009) defende, ao discutir a formação de professores, que seja “construída dentro da profissão”. Para o autor, há a

necessidade de entrelaçamento entre a formação e as práticas educativas reais, possibilitando “reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar” (NÓVOA, 2009, p. 19).

Nessa perspectiva, a formação de professores é baseada no contexto real de atuação dos docentes, já que “as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho” (NÓVOA, 2009, p. 19).

Baseado no modelo de residência de médicos para formação desses profissionais, Nóvoa (2009) aponta quatro aspectos que poderiam ser incorporados ao modelo de formação de professores proposto pelo autor: a) correspondência sistemática a casos concretos, onde poderiam encontrar alternativas para solucioná-los; b) relevância de um conhecimento para além da teoria e da prática e que reflita o processo histórico de sua constituição; c) a procura de um conhecimento apropriado, que não seja mera aplicação prática de uma teoria e que possa ser ressignificado; e, por fim, d) conceber a formação de professores num âmbito de responsabilidade social.

Desse modo, sinalizo para a EPT a necessidade de iniciativas das instituições para criarem programas que visem a formação de professores das diversas áreas do conhecimento para o exercício da profissão, com acompanhamento sistemático a esses profissionais, dando suporte para o seu desenvolvimento profissional.

5 TRAJETÓRIA TEÓRICO E METODOLÓGICA DA PESQUISA

Nesse capítulo, apresento o itinerário metodológico da investigação. Explicitarei, primeiramente, o processo de construção das bases de orientação dessa pesquisa, que contempla o problema e a temática norteadora do estudo, bem como os objetivos geral e específico decorrente dele. Após, apresento a opção metodológica dessa investigação, contemplando os referenciais teóricos que sustentam a metodologia escolhida, bem como as características específicas do método adotado para obtenção dos dados empíricos. De modo similar, descreverei o cenário da pesquisa, os sujeitos participantes do estudo e, por fim, apresento a proposta para a sistematização e análise dos dados obtidos.

5.1 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TEMA

Investigar a constituição docente de professores da Educação Profissional e Tecnológica no contexto desta pesquisa representa uma possibilidade de aproximação do trabalho docente, ao mesmo tempo em que reconheço meu interesse pela temática estudada dada minha trajetória de constituição pessoal e profissional.

Ao realizar um estudo sobre o estado do conhecimento acerca das pesquisas que abordam a constituição docente de professores da EPT, percebi que, embora já se tenha uma vasta literatura produzida, ainda é necessário maiores aprofundamentos, principalmente sobre estudos que investiguem a temática a partir da percepção de seus atores, ou seja, dos próprios professores. Além disso, ao analisar o histórico da formação de professores para EPT, constatei que a mesma é caracterizada pela falta de sistematização de políticas públicas efetivas e as inúmeras tentativas que foram feitas, geralmente, possuem caráter provisório e emergencial.

Destaco alguns aspectos da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que reafirmam a presente pesquisa:

1. A grande demanda por professores para atuarem no ensino técnico possibilitou, através de concursos públicos, o ingresso de grande número de profissionais das mais diversas áreas de atuação, sem formação específica

para a atuação docente;

2. A ênfase na racionalidade técnica e no domínio do conteúdo específico em detrimento de uma formação pedagógica que oriente e auxilie a atividade docente são aspectos frequentemente encontrados nos discursos sobre a atuação docente na EPT;

3. Carência de uma formação específica voltada para esses profissionais, que discuta as especificidades do trabalho docente, em especial na EPT;

4. A necessidade de discussões e debates acerca de uma formação pedagógica para a EPT com vistas a promover o desenvolvimento e valorização profissional.

Diante disso, apresento a proposta de um estudo sobre a constituição docente para a Educação Profissional e Tecnológica a partir da compreensão de como os profissionais de outras graduações, que não sejam licenciaturas, enxergam a docência como profissão.

Ao longo dos estudos, algumas questões foram se apresentando: Existe relação entre a identidade docente e a profissional desses professores oriundos de áreas diversas à licenciatura? Por que os profissionais técnicos se tornaram docentes? Quais as trajetórias de vida de professores da educação profissional?

O objetivo geral deste estudo é compreender a constituição docente de professores das disciplinas profissionalizantes do Curso Técnico em Edificações do IFSUL *Câmpus* Avançado Jaguarão.

Para isso, foram estabelecidos como objetivos específicos:

1) Conhecer as trajetórias pessoais, profissionais e de formação de docentes que atuam em disciplinas da área técnica do Curso Técnico em Edificações do IFSUL *Câmpus* Avançado Jaguarão;

2) Identificar espaços de formação docente reconhecidos pelos professores;

3) Identificar características específicas de atuação de docentes da Educação Profissional e Tecnológica percebidas pelos professores entrevistados.

5.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para compreender a constituição docente de professores da EPTNM adotei como método a pesquisa qualitativa, amplamente utilizada em pesquisas na área

educacional. A pesquisa qualitativa “é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17), ou seja, ela está inserida dentro de um contexto histórico e seu significado varia de acordo com esses cenários históricos. Para os autores, a pesquisa qualitativa:

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campos, as entrevistas, as conversas, as fotográficas, as gravações e os lembretes. Nesse Nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Sendo assim, estou em busca dos significados que esses profissionais que atuam na EPTNM atribuem para a sua constituição docente de acordo com suas trajetórias de vida e o contexto em que cada percurso foi construído. O pesquisador qualitativo deve ter “um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 21).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é uma metodologia de investigação em que se enfatiza a descrição minuciosa, onde nada é considerado trivial, todos os detalhes são examinados e descritos detalhadamente, pois podem ser pistas importantes para constituir a compreensão do objeto estudado.

Para esses autores, a pesquisa qualitativa apresenta cinco características: 1) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) a investigação qualitativa é descritiva; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e 5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Essas características serviram de suporte para a escolha da metodologia de pesquisa narrativa articulada com as histórias de vida, a partir de entrevistas individuais realizadas com esse grupo de docentes, procurando compreender os significados que os mesmos atribuem para suas experiências de vida. Nessa perspectiva, conforme Clandinin e Connelly (2015, p. 119), “a pesquisa narrativa é um caminho, acreditamos que o melhor, para pensar sobre a experiência”.

5.2.1 Uso das narrativas de histórias de vida em pesquisas

Observa-se na área da educação que os estudos sobre histórias de vida têm contribuído para uma melhor compreensão da constituição docente, na medida em que possibilitam conjugar diversos olhares disciplinares, construir uma compreensão multifacetada e produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes (NÓVOA, 1992).

Nessa perspectiva, o autor destaca que os estudos com histórias de vida dos professores “podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram atualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de ação e de formação” (NÓVOA, 1992, p. 8). Diante disso, esta pesquisa pretende lançar um olhar sobre os professores da Educação Profissional e Tecnológica sob a ótica de uma análise sobre as dimensões pessoais e profissionais no núcleo do exercício da atividade docente.

A pesquisa com narrativas de histórias de vida insere-se no universo em que o sujeito questiona os significados de suas experiências, suas trajetórias pessoal e profissional, pois as histórias de vida são produzidas num contexto de práticas sociais instituídas. Sendo assim, os sujeitos da pesquisa podem vislumbrar novas possibilidades e transformações de suas práticas a partir da reconstrução de suas experiências e da reflexão sobre seus processos formativos.

Segundo Abrahão (2004), é através das narrativas que se desvelam trajetórias de vida e tem-se a possibilidade de autocompreensão, o conhecimento de si, aquele que narra sua história. E para Moita (1992), a abordagem biográfica é um modo global e dinâmico de compreender as interações que acontecem entre as diversas dimensões de uma vida.

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano (MOITA, 1992, p. 116-117).

Destaco algumas especificidades da abordagem biográfica de ordem metodológica e epistemológica apontadas por Moita (1992): a) o “saber” que se investiga é compreensivo, hermenêutico e com raízes nos discursos dos narradores;

b) nesse tipo de estudo não há formulação de hipóteses, porém, é necessário delimitar o campo de investigação; c) as histórias de vida são singulares, cada percurso e processo de formação é único, portanto, não cabem generalizações; d) é fundamental estabelecer uma relação de partilha e colaboração entre o pesquisador e o narrador; e f) a abordagem biográfica possibilita, além da investigação, uma oportunidade formativa para todos os envolvidos no estudo.

Goodson (1992) afirma em seus estudos que para transformar a prática docente se faz necessário colocar o professor no centro das discussões, investindo nos aspectos profissionais e pessoais, permitindo que os professores tenham um maior controle sobre suas próprias práticas. Para Goodson (1992, p. 71), “o respeito pelo autobiográfico, pela ‘vida’, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores”.

Na perspectiva desse autor:

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contigências e opções que se deparam ao indivíduo (GOODSON, 1992, p. 75).

Revisitar os acontecimentos que contribuíram para a constituição do que somos hoje é, portanto, um exercício de autoreflexão, onde toda experiência vivida se situa em contexto histórico, social e cultural, possibilitando um olhar retrospectivo sobre o passado e prospectivo para o futuro.

Sendo assim, narrar uma trajetória de vida é atribuir significados a experiências, reconhecendo a subjetividade do sujeito como modo de produção do saber. “As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam, modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27).

Na perspectiva desses autores:

[...] a pesquisa narrativa é um forma de compreender a experiência. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 51).

Os autores destacam que a vida, assim como ela se apresenta para nós, é cheia de fragmentos narrativos determinados em momentos históricos de tempo e

espaço, onde são entendidos e refletidos em unidades narrativas e descontinuidades (CLANDININ; CONNELLY, 2015). Ainda segundo estes autores, a “narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48). Este estudo, portanto, tem como característica principal reviver a experiência e contar a experiência através de processos narrativo-reflexivos, envolvendo o pensar dos sujeitos da pesquisa e da pesquisadora.

Na perspectiva de Josso (2004), as narrativas possibilitam um diálogo e compreensão entre o individual e o coletivo, pois para a autora as narrativas permitem uma distinção entre as experiências coletivamente partilhadas em nas convivências socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e em série. Sendo assim, é possível, através de uma história única, conhecer o seu contexto histórico e sociocultural.

A pesquisa, para além da investigação sobre a constituição docente de professores da Educação Profissional e Tecnológica, almeja ser um dispositivo de autoconhecimento para seus participantes, em que suas experiências relatadas possam fazer sentido para os mesmos num movimento de reflexão e partilha dessas experiências.

Josso (2004), em seus estudos, destaca que as vivências e os momentos de uma vida só podem ser considerados como experiências de vida quando passam por um processo de reflexão do que aconteceu e do que foi percebido, ou seja, quando se faz um esforço de reflexão para compreender quais os sentidos que vivências contribuíram para sua constituição. A autora ainda destaca a importância das recordações-referências, que são as representações simbólicas que o autor da narrativa compreende como constituintes do seu processo de formação (JOSSO, 2004).

Ciente de que para além dos processos de formação profissional tradicionais, ou seja, os cursos de formação inicial e continuada em determinada área, são nas experiências vividas que se aprende a dar conta de todas as situações e contingências diárias, seja no percurso pessoal ou profissional. Dessa forma, aprender pela experiência significa “a capacidade para resolver problemas, mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização” (JOSSO, 2004, p. 39). Para a autora, a experiência formadora é:

[...] uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: o saber-fazer e os conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num

espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p. 39).

Dessa forma, as recordações-referências são experiências formadoras, pois o que foi aprendido servirá de referência para tantas outras situações semelhantes (JOSSO, 2004). É nessa perspectiva que se estrutura um processo dinâmico de tentar compreender as lembranças, as experiências e as trajetórias de vida como elementos que influenciam na sua constituição, em que o docente vai se reencontrando consigo mesmo, revivendo momentos e pessoas com as quais vem sendo e se fazendo historicamente, tomando consciência e se assumindo como alguém em permanente processo de transformação, como sujeito de si mesmo no diálogo e reflexão com os outros.

5.2.2 As entrevistas com narrativas orais de histórias de vida

A presente pesquisa utilizou a metodologia de pesquisa narrativa articulada com as histórias de vida de docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente com os sujeitos deste estudo. Conforme Lüdke e André (2012, p. 34), “a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Nessa perspectiva, os autores destacam:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 33).

Ainda, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Sendo assim, as entrevistas de histórias orais são, segundo Clandinin e Connelly (2015), uma das formas mais utilizadas de entrevista em uma pesquisa narrativa.

Após essas considerações sobre os aspectos que me levaram a optar pelo método, as entrevistas foram agendadas individualmente com cada um dos

professores narradores⁶⁶.

O primeiro contato para agendamento das entrevistas foi feito via telefone. Na oportunidade, os professores narradores puderam escolher o local e o horário que melhor se adequasse às suas rotinas para a realização da entrevista. Dessa forma, três entrevistas ocorreram na residência dos entrevistados e duas ocorreram na instituição de ensino em que os docentes desenvolvem suas atividades, em uma sala previamente reservada para a finalidade. As entrevistas tiveram duração média de 50 minutos cada uma.

Conforme Clandinin e Connelly (2015), existem várias estratégias para se obter uma história oral, desde a utilização de perguntas estruturadas, onde as intenções do pesquisador são mais explícitas, até mesmo solicitar aos participantes que narrem suas histórias de vida conforme se sentirem à vontade, nesse caso, as intenções dos participantes ficam mais visíveis.

Nas entrevistas que realizei, optei por mesclar essas duas estratégias. Embora tenha elaborado um roteiro prévio de questões que serviram de guia para auxiliar no desenvolvimento da entrevista, procurei deixar meus entrevistados o mais à vontade possível para que relatassem suas trajetórias conforme achassem melhor. Em determinados momentos das entrevistas, os professores indagavam, por exemplo, se era essa a resposta que eu buscava para determinada questão. Sempre me posicionei afirmando que era de acordo com o que estavam sentindo e percebendo naquele instante sobre o tema levantado, jamais argumentei o contrário e quando necessário solicitava aos mesmos que explicassem através de exemplos de suas experiências o que eu não havia compreendido. Nesse sentido, afirmam Clandinin e Connelly (2015, p. 153), que “a forma como um entrevistador age, questiona e responde em uma entrevista formula uma relação e por isso participantes respondem e dão relatos de suas experiências”.

As duas primeiras entrevistas realizadas foram, para mim, as mais difíceis. Confesso que os primeiros momentos como pesquisadora no campo empírico foram de muita angústia e insegurança na forma de conduzir as entrevistas. Em determinadas falas dos professores narradores me senti um pouco desconfortável, pois percebi que em alguns casos as concepções de mundo dos meus entrevistados, em vários aspectos, eram diferentes das minhas. Sobre isso, Bogdan

⁶⁶ Ao longo do texto, os sujeitos que participaram deste estudo serão chamados de professores narradores.

e Biklen (1994) destacam:

Poderão existir conflitos de valores em relação aos pontos de vista que ouviu, mas o que realmente se pretende é encorajar os entrevistados a expressarem aquilo que sentem. O seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 138).

Também foi necessário aprender a controlar a ansiedade e não interromper a fala dos professores narradores. Para Bogdan e Biklen (2014), esse hábito pode acabar desviando a conversa, é preciso respeitar os silêncios dos entrevistados, pois são nesses momentos que os mesmos organizam os seus pensamentos.

Após refletir sobre a forma de conduzir as entrevistas e com o suporte das leituras empreendidas sobre o tema, as demais entrevistas ocorreram de forma mais tranquila e natural, eu já estava bem menos ansiosa e coloquei-me na condição de ouvinte, interferindo o mínimo possível nas narrativas, dando tempo aos professores narradores para fazerem suas reflexões e rememorarem suas experiências, sem fazer qualquer julgamento de valores.

Sendo assim, o importante para o pesquisador, numa entrevista narrativa, é saber ouvir com cuidado, conforme afirmam Bogdan e Biklen (2014, p. 137), é preciso encarar “cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar o mundo”.

Diante disso, antes de dar início a cada entrevista, os professores narradores foram esclarecidos sobre os objetivos dos estudos, a garantia do anonimato de suas identidades, bem como foi solicitada a autorização para que a entrevista fosse gravada. Os docentes também assinaram o termo de livre consentimento e esclarecido, autorizando a utilização dos dados para fins de pesquisa.

5.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada numa Instituição de Educação Profissional, conhecida como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-grandense (IFSUL), especificamente no Câmpus Avançado Jaguarão. O critério de escolha dessa instituição foi a possibilidade de pesquisar algo no contexto de trabalho em que estou inserida, haja vista que faço parte do quadro efetivo de docentes dessa Instituição, lotada no referido Câmpus.

O IFSUL conta uma estrutura multicâmpus, composta por 14 Câmpus⁷ e seu objetivo está voltado para o desenvolvimento de formação profissional, considerando os seguintes níveis: formação inicial e continuada, ensino técnico integrado⁸, concomitante⁹ ou subsequente¹⁰ ao ensino médio, cursos superiores de tecnologia, graduação e licenciatura e cursos de pós-graduação.

O Câmpus Avançado Jaguarão faz parte da terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e seu funcionamento foi autorizado a partir da publicação da portaria nº 1230 de 30 de abril de 2014. Tendo inaugurado oficialmente suas atividades em 04 de agosto de 2014, com aula inaugural do Curso Técnico Binacional em Edificações.

Atualmente, é ofertado o curso Técnico em Edificações nas modalidades Integrado ao ensino médio e subsequente ao ensino médio, sendo que este é ofertado para alunos também do Uruguai, numa parceria com a Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). O curso integrado é ofertado anualmente e com turmas no período da manhã e tarde, já o curso subsequente é ofertado semestralmente e trata-se de um curso noturno. O Câmpus conta com aproximadamente 200 alunos matriculados entre as duas modalidades de ensino¹¹. Seu quadro funcional de servidores conta com 24 servidores efetivos¹², sendo 14 docentes e nove técnicos administrativos e o diretor geral do Câmpus.

5.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram os docentes das disciplinas técnicas do curso Técnico em Edificações do IFSUL Câmpus Jaguarão, num total de cinco professores.

A escolha dos sujeitos de investigação deve-se ao fato desse grupo de

⁷ Destes Câmpus tem-se: Pelotas, Pelotas Visconde da Graça, Sapucaia do Sul, Charqueadas, Passo Fundo, Bagé, Camaquã, Venâncio Aires, Santana do Livramento, Sapiranga, Lajeado, Gravataí, Jaguarão e Novo Hamburgo.

⁸ A denominação ensino integrado refere-se à articulação entre a formação geral e a formação profissional, de forma a propiciar ao aluno a formação da área profissional com a formação do Ensino Médio.

⁹ Para os alunos que estão regularmente matriculados em instituições públicas cursando o Ensino Médio, é ofertada a modalidade concomitante, de forma que podem agregar à sua formação um curso da área profissional.

¹⁰ A modalidade subsequente destina-se aos alunos que concluíram o Ensino Médio e desejam realizar um curso profissionalizante de nível médio

¹¹ Dados fornecidos pelo setor de registros acadêmicos do Câmpus em fevereiro de 2017.

¹² Dados fornecidos pelo setor de Gestão do Câmpus em fevereiro de 2017.

professores fazer parte dos primeiros profissionais contratados para atuarem nas disciplinas técnicas do curso Técnico em Edificações do IFSUL Câmpus Avançado Jaguarão. Esses docentes, muitas vezes, não possuem formação específica para atuar na docência, em especial na educação profissional. Origina-se daí meu interesse pela temática de investigação sobre a constituição docente desse grupo de profissionais.

Para a caracterização dos sujeitos da pesquisa foi elaborado um questionário sobre a formação e atuação profissional desse grupo de professores. Com base nos dados extraídos do questionário, foi elaborada uma tabela com perfil profissional dos sujeitos da pesquisa (Tabela 1, a seguir).

Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa foi sugerido aos professores que indicassem um profissional de sua área de formação inicial cujo trabalho fosse reconhecido e que fosse de sua admiração. A sugestão agradou os professores narradores, que viram com bom humor a possibilidade de serem, mesmo que ficticiamente, um profissional de sucesso e fama reconhecidos.

Dessa forma, escolheram como pseudônimos a arquiteta Lina Bo Bardi, a arquiteta Zaha Hadid, o engenheiro civil Sussekind, o arquiteto Le Corbusier e o arquiteto Mario Botta. Para facilitar a escrita ao longo do texto, optei por nomeá-los de Lina, Zaha, Sussekind, Corbusier e Botta respectivamente.

Tabela 1 - Perfil profissional dos interlocutores da pesquisa

PERFIL PROFISSIONAL DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA							
SUJEITOS	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE MAGISTÉRIO*	TEMPO DE MAGISTÉRIO NO CÂMPUS*	OUTRAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
Lina Bo Bardi	35 a 40 anos	Arquitetura e Urbanismo	- Mestrado em Arquitetura e Urbanismo - Especialização em Educação Profissional com Habilitação para Docência	6 anos	4 anos e 2 meses	- Técnica em Edificações; - Arquiteta autônoma; - Arquiteta contratata.	SIM
Zaha Hadid	30 a 35 anos	Arquitetura e Urbanismo	- Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural - Especialização em Educação Profissional com Habilitação para Docência	6 anos	4 anos e 2 meses	- Arquiteta contratata; - Arquiteta autônoma.	SIM
Sussekind	25 a 30 anos	Engenharia Civil	Especialização em metodologia de ensino superior	4 anos e 7 meses	4 anos e 1 mês	-	NÃO
Le Corbusier	35 a 40 anos	Arquitetura e Urbanismo	- Mestrado em Arquitetura e Urbanismo - Especialização em Gráfica Digital	6 anos e 3 meses	4 anos	- Arquiteto projetista; - Arquiteto desenhista; - Professor de língua inglesa.	NÃO
Mario Botta	35 a 40 anos	Arquitetura e Urbanismo	- Especialização em Engenharia Ambiental e Cidadania	5 anos e 6 meses	1 ano e 6 meses	- Instrutor no SENAI; - Arquiteto contratata.	NÃO

* tempo referente a setembro de 2018

5.5 TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS

As entrevistas foram transcritas na íntegra, resultando num total de 42 páginas de transcrição, constituindo-se no *corpus* dessa pesquisa. De posse desse material, passei à análise, na tentativa de compreender e encontrar pistas sobre a constituição docente de professores da Educação Profissional e Tecnológica.

Como forma de análise dos dados coletados foi utilizada a metodologia de análise de entrevistas aprofundadas e histórias de vida: processo simplificado de análise de conteúdo proposta por Guerra (2006). Conforme o autor, a proposta “baseia-se numa análise comparativa através da construção de tipologias, categorias e análises temáticas” (GUERRA, 2006, p. 69).

Segundo Guerra (2006), a trajetória de análise é composta por cinco etapas: a) transcrição; b) leitura das entrevistas; c) construções das sinopses das entrevistas; d) a análise descritiva; e, por fim, e) a análise interpretativa. Passo a detalhar cada uma das etapas e a forma como procedi na análise do material empírico em cada uma delas.

A primeira etapa consiste, como já foi mencionado anteriormente, em transcrever as entrevistas gravadas. Desse modo, após realizada cada entrevista, antes de realizar a próxima fiz a transcrição completa mesma. Seguindo a proposta de análise de Guerra (2006), transcrevi as entrevistas de forma integral e fiel ao que os professores narradores disseram.

Num segundo momento, empreendi uma leitura detalhada de cada entrevista. Para tanto, imprimi todas as entrevistas, deixando um espaço em que fosse possível fazer anotações, tanto na margem esquerda quanto na direita da folha. Esse procedimento visa construir um resumo da entrevista. O referido autor explica que:

[...] durante a leitura, registra-se na margem esquerda uma pequena síntese da narrativa (análise temática) e na margem direita a relação mais conceptual com o modelo de análise (análise problemática). Como se trata de uma leitura indutiva, muito próxima do material das entrevistas, é natural que surjam novas temáticas (descritivas) e problemáticas (níveis que permitem novas interpretações sobre o fenômeno a estudar). Estas temáticas e problemáticas devem constar das margens na análise das entrevistas (GUERRA, 2006, p. 70).

As temáticas serviram para a construção da trajetória de formação dos professores narradores apresentada no capítulo sete deste estudo. Já as problemáticas serviram para a elaboração das sinopses das entrevistas e para

construção das categorias e subcategorias de análise desta pesquisa. O final dessa etapa de análise resultou na construção de 119 problemáticas considerando todas as entrevistas.

A partir da identificação das problemáticas, passei para a fase da construção das sinopses das entrevistas. Para isso, criei uma tabela, com auxílio do programa computacional Word, com seis colunas (Tabela 2): na primeira coluna foram listadas as problemáticas que emergiram da leitura das entrevistas e as demais colunas representavam cada professor narrador que participou do estudo. Dessa forma, para cada problemática identificada, na coluna correspondente de cada docente era colocado um excerto da entrevista capaz de exemplificar a problemática em questão, através dos discursos dos professores narradores.

Conforme Guerra (2006, p. 73), as sinopses “são sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fieis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados”. Após a criação das sinopses com as 119 problemáticas, reagrubei as problemáticas que apareciam nos relatos de mais de um professor. Após a reorganização das problemáticas, procedi para o agrupamento das problemáticas em categorias (temáticas) semelhantes. Segundo Guerra (2006), a análise categorial é a identificação das variáveis com potencial de explicar o fenômeno em estudo.

Dessa forma, destaco que não trabalhei com categorias pré-estabelecidas, as categorias que serviram de base para o presente estudo emergiram após a leitura e análise minuciosa das entrevistas. Com as categorias já estabelecidas avancei para a construção das análises descritiva e interpretativa presentes nos próximos capítulos do estudo.

Nesse sentido, conforme destaca Guerra (2006), a análise descritiva visa relatar ao leitor o que foi contado, porém, em vez de relatar todas as cinco opiniões, busquei agregar as diversas lógicas do que me foi revelado.

Por último, busquei na fase interpretativa, elaborada em conjunto com a fase descritiva, desenvolver minha própria narrativa da pesquisa, estabelecendo a interlocução dos relatos com os referenciais teóricos que sustentaram cada categoria.

Tabela 2 – Exemplo das sinopses das entrevistas

PROBLEMATICA	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4	ENTREVISTA 5
Ensino médio (currículo escolar)	...eu entrei na escola técnica, na época que era aquele A1, A2, A3.... e ai tinha aquele A1 que era geral, assim, que a gente fazia todas as disciplinas, todos os cursos juntos, e depois, a partir do A2 tu escolhia o curso, e eu fui pra edificações, e ai a gente tinha algumas disciplinas e outras não tinha, por exemplo: biologia a gente não tinha, química a gente não tinha mais, só tinha no primeiro ano, tinha bastante física, bastante matemática, ...E ai em 98 eu fiquei fazendo cursinho pré-vestibular, até porque também não tinha essas disciplinas,	[...]a maior parte do meu ensino médio eu fiz nos Estados Unidos, minha mãe foi fazer doutorado e foram os filhos e eu fui fazer meu ensino médio lá, eu fiz o segundo e parte do terceiro ano lá, depois voltei e fiz o resto do terceiro ano aqui e quanto tu estas no ensino médio lá, tu tens a opção de desenhar um pouco a tua formação, o que é esse pouco? Tu tens as básicas, ou seja, eu tinha que fazer matemática, eu tinha que fazer inglês, eu tinha fazer ciências, mas eu tinha que fazer o básico de cada uma, eu não fazia matemática avançada, mas, por exemplo, disciplinas como artes que me interessavam, fiz artes 1, fiz artes 2, fiz artes 3,			
Rendimento escolar	...sempre fui bem, bem cdf assim, ganhei medalha inclusive de melhor nota...eu era sempre nota dez, assim...depois na escola técnica eu também ganhei, na formatura medalha de melhor nota.	a minha experiência de escolaridade fundamental, desde a alfabetização sempre foi difícil, eu sempre tive pouco interesse pelo âmbito escolar e pela maneira como era... pouco interesse tipo assim, não tinha nenhum atrativo, o colégio pra mim era chato, era difícil, eu realmente tinha muita dificuldade em algumas matérias, sei lá, todas, não vou dizer que eram exatas ou português	. Eu sempre gostei de matemática, sempre fui bom com números, com disciplinas exatas.	[...]eu tinha muita dificuldade em matemática, daí nessa eu tinha me dedicar muito mais, tinha medo de rodar, então me dedicava mais pra essa parte[...]Eu só estudava, não tinha outro compromisso, então foi relativamente tranquilo	[...]sempre tive boas notas, né?! O desenvolvimento escolar era bom, mas o desenvolvimento social que não era.

*Sinopse das entrevistas elaborada pela autora

6 TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES NARRADORES

Neste capítulo, relato as trajetórias de vida de professores das disciplinas profissionalizantes do curso técnico em edificações do Câmpus Avançado Jaguarão, com o objetivo de ilustrar o percurso de formação dos docentes em questão, a partir de suas narrativas orais, desde sua etapa de escolarização até o ingresso e atuação na docência.

Busquei identificar nesse relato o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores narradores, tendo como guia os questionamentos apresentados no roteiro inicial da entrevista narrativa:

- 1) **Lembranças significativas da escola:** Conte-me como foi sua etapa de escolarização?
- 2) **Pessoas e lugares que marcaram a trajetória de vida pessoal/profissional:** Existe alguém ou algo que marcou tua trajetória e contribuiu para tuas escolhas profissionais? Por quê?
- 3) **A escolha pela docência na Educação Profissional e Tecnológica:** Conte-me o que te fez escolher a docência na EPT, mesmo tendo uma formação inicial em outra área?
- 4) **Constituição docente:** Conte-me, como se fosse uma “linha do tempo”, o processo que levou o(a) aluno(a) de ontem a tornar-se o(a) professor(a) de hoje? (fatores, pessoas, situações importantes).
- 5) **O perfil do professor da educação profissional:** Tu consegues perceber se existem e quais são as características específicas de docentes da EPT?

Assim, inicio a apresentação das trajetórias de vida dos professores narradores, que através de seus relatos puderam resgatar de suas memórias os fatos e as vivências e ressignificar essas experiências.

Nesse sentido, Abrahão (2004, p. 211) destaca que “o ressignificar os fatos narrados nos indicam que, ao trabalharmos com memória, fazêmo-lo conscientes de que estamos tentando capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não”. Essa experiência, de revisitar as memórias mais distantes, desde a infância até o momento atual dos narradores, contribuiu de maneira significativa para a compreensão do presente objeto de estudo.

6.1 DA ESCOLARIZAÇÃO À ESCOLHA E INGRESSO NA DOCÊNCIA: TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS

6.1.1 Trajetória da Professora Lina

A professora Lina é técnica em Edificações e formada em Arquitetura e Urbanismo. Considera que foi uma excelente aluna, pois tinha boas notas e conquistou medalhas devido ao seu rendimento escolar. Porém, ao ingressar na universidade, como precisava trabalhar e estudar ao mesmo tempo, sentiu um pouco de dificuldades, mas conseguiu superar os desafios e obter rendimento satisfatório na faculdade.

[...] tinha essa coisa de ganhar medalha pra melhor nota, eu ganhei, depois na escola técnica eu também ganhei, na formatura medalha de melhor nota, tenho até hoje! E aí depois na faculdade sim, que daí eu não entrei na primeira chamada, entrei na segunda, e aí foi aquela coisa, meio sempre trabalhando, indo, foi meio que sobrevivendo, mas passei sempre também e me formei.

Ao falar de sua trajetória de formação num curso técnico, a professora Lina demonstra muito carinho pela instituição em que concluiu o ensino médio técnico. Logo que concluiu o curso técnico, trabalhou durante três anos como técnica em edificações na iniciativa privada, após esse período trabalhou mais quatro anos como técnica autônoma. Optou por fazer Arquitetura e Urbanismo, pois já se identificava com o curso e também pelo fato da faculdade ser pública e gratuita.

Ao relatar sobre sua trajetória no curso de Arquitetura e Urbanismo, a professora destaca que teve um pouco de dificuldade nas disciplinas que eram mais livres e exigiam um pouco mais de criatividade, já nas disciplinas técnicas tinha um maior domínio e atribui isso a sua formação como técnica em Edificações. Comenta, ainda, que existia um certo preconceito, por parte de alguns professores, em relação a alunos que vinham do curso técnico.

Cursou toda a faculdade trabalhando como técnica e depois de formada em arquitetura e urbanismo foi trabalhar com execução de obras. Ao concluir o curso superior, trabalhou como arquiteta contratada durante aproximadamente seis anos em uma construtora – nesse período se dedicava a atividades de projeto e obras na construção civil.

O primeiro contato com a docência foi como professora substituta no curso de

Edificações do IFSUL Câmpus Pelotas, no ano de 2010. A professora Lina também atuou como professora no SENAI, ministrando cursos de práticas e técnicas construtivas. Após sua experiência como professora substituta optou por fazer um curso de formação pedagógica e mestrado na área de sua formação inicial.

Desde junho de 2014 faz parte do corpo de docentes efetivos do curso técnico em Edificações do Câmpus Avançado Jaguarão e se dedica exclusivamente à atividade de ensino. Relata que participa de projetos de pesquisa e extensão dentro da Instituição.

Ao descrever-se a si própria, a professora destaca a intenção de permanente busca pela melhoria profissional:

Mas, eu acho que isso, acho sempre que pode melhorar. Já acho que eu melhorei bastante, claro com essa experiência toda, mas ainda acho que teria o que melhorar.

6.1.2 Trajetória da Professora Zaha

A professora Zaha é Arquiteta e Urbanista e possui formação técnica de nível médio em Programação Visual.

A docente relata que sua infância foi marcada por constantes mudanças de cidade, em função da atividade profissional do pai. Segundo Zaha, as constantes mudanças de endereço e, conseqüentemente, de escolas, possivelmente contribuíram para que fosse uma criança muito tímida, com dificuldades de se relacionar. Conta que seu rendimento escolar era muito bom, porém, o relacionamento interpessoal não ocorria de forma natural.

A partir do nascimento de sua irmã, quando Zaha tinha 10 anos, sua personalidade tímida se transformou. Zaha comenta que esse fato foi um divisor de águas em sua vida e após isso começou a se socializar melhor com as pessoas. Desde criança gostava muito de atividades em que pudesse exercer sua criatividade. Na infância fazia artesanatos e recorda com saudosismo as aulas de pintura que fazia na companhia de seu avô.

Descreve-se como uma pessoa dinâmica, pois desde a época da faculdade sempre desenvolveu várias atividades. Coursou, concomitantemente com a faculdade de Arquitetura e Urbanismo, o curso Técnico em Programação Visual. Após concluir o curso técnico, abriu uma empresa de comunicação visual com uma amiga. Relata

que num determinado momento da faculdade chegou a estagiar em três empresas diferentes no mesmo período.

Após concluir a faculdade foi trabalhar num escritório de arquitetura que desenvolvia trabalhos de restauro de edificações. Nesse escritório atuou como arquiteta coordenadora durante dois anos.

Seu primeiro contato com a docência foi como professora substituta no curso técnico em Edificações do IFSUL Câmpus Pelotas, ministrando as disciplinas de Desenho Arquitetônico e Projeto Arquitetônico. Nessa ocasião, trabalhou por dois anos. Também foi professora substituta no IFRS Câmpus Rio Grande, onde ministrou, durante dois anos, as disciplinas de Desenho Técnico, Sustentabilidade e Ergonomia.

A professora Zaha relata que fez o curso de formação pedagógica quando foi professora substituta no IFSUL.

Quando passou no concurso para professora efetiva no IFSUL Câmpus Avançado Jaguarão, Zaha estava trabalhando como arquiteta autônoma. Ela destaca que durante o período de três meses que antecedeu o concurso, a mesma se afastou do escritório em que era sócia com uma amiga para se dedicar a estudar para o processo seletivo. Aprovada no processo seletivo, atua como professora EBTT efetiva no IFSUL Câmpus Avançado Jaguarão desde de junho de 2014.

Conta, orgulhosa, como ficou feliz com sua nomeação para o cargo de professor EBTT no IFSUL Câmpus Avançado Jaguarão. Depois de estar atuando como docente efetiva na referida instituição, a professora decidiu investir na sua qualificação profissional e se afastou de suas atividades docentes para fazer mestrado em área de sua formação inicial.

Na data da entrevista com a professora Zaha, faziam duas semanas que a mesma tinha retornado do mestrado para suas atividades como docente em Jaguarão.

6.1.3 Trajetória do professor Sussekind

O professor Sussekind possui graduação em Engenharia Civil e é o mais jovem dos cinco professores que participaram dessa pesquisa. Relata que sempre foi um menino estudioso que gostava de ajudar os demais colegas que tinham dificuldades em alguma matéria. Possui um irmão e uma irmã, segundo ele, todos

foram estudar em áreas do conhecimento diferentes umas das outras.

O professor Sussekind conta que quando terminou o curso superior mudou-se para a cidade de Pelotas para acompanhar sua esposa que veio concluir seus estudos na cidade. Dessa forma, o docente destaca que assim que chegou à cidade entregou alguns currículos em construtoras e fez concurso para professor substituto para trabalhar no curso técnico em Edificações do IFSUL Câmpus Pelotas.

Aprovado nesse concurso, começou a trabalhar como professor, tendo sido esta sua primeira experiência profissional. Sussekind não chegou a trabalhar na área de sua formação inicial.

No mesmo ano em que ingressou na docência como professor substituto, em 2014, fez concurso e foi aprovado para professor efetivo EBTT no IFSUL Câmpus Avançado Jaguarão. Desde então se divide entre Pelotas, onde tem residência fixa com sua esposa e filho, e idas à Jaguarão, onde atua como docente na instituição já mencionada.

Ao falar sobre si, se descreve como um professor amigo do aluno.

6.1.4 A trajetória do Professor Corbusier

O professor Corbusier possui graduação em Arquitetura e Urbanismo, especialização em Gráfica Digital e mestrado em Arquitetura.

Ao relatar sobre sua infância, destaca que teve muita dificuldade nos estudos na etapa do ensino fundamental e que se sentia pouco atraído pelo ensino. Na sua adolescência foi morar no Estados Unidos, lá cursou grande parte do ensino médio. Nessa oportunidade, acredita que foi uma experiência de ensino oposta à que teve no Brasil e sentia-se entusiasmado em estudar, devido a possibilidade de poder escolher as áreas do conhecimento que se identificava mais e aprofundar-se nelas. Quando retorna ao Brasil, conclui o último ano do ensino médio e logo vai cursar a faculdade de Arquitetura e Urbanismo.

O professor relata que logo que concluiu o ensino superior trabalhou esporadicamente em escritórios de arquitetura, realizando serviços de gratificação. Seu primeiro contato com o magistério foi ministrando aulas de inglês num curso de língua estrangeira, onde atuou por aproximadamente 10 anos.

Antes de seu ingresso como professor EBTT efetivo, sua primeira experiência na EPT foi como professor substituto no curso de Design do IFSUL Câmpus Pelotas,

onde lecionou por dois anos. Também lecionou num curso superior de Arquitetura e Urbanismo em uma instituição particular – essa experiência, segundo o professor Corbusier, durou apenas três meses. Atua como professor EBTT efetivo no IFSUL Câmpus Avançado Jaguarão desde de outubro de 2014.

Ao falar sobre a profissão docente, o professor revela sua admiração pela mesma e recorda que desde a infância já admirava o trabalho de professor, pois quando podia assistia as aulas de seus pais, também professores, e achava aquela atividade muito bonita.

6.1.5 A trajetória do Bottas

O professor Bottas é Arquiteto e Urbanista e possui especialização em Engenharia Ambiental.

Na sua narrativa, o professor destaca que sua etapa de escolarização se desenvolveu sem maiores obstáculos, pois, segundo ele, sua única obrigação naquele momento era estudar.

O momento da escolha pelo curso superior foi permeado por dúvidas. O professor comenta que sua primeira ideia era cursar Veterinária, pois tinha um gosto especial por cuidar de animais.

Trabalhou como arquiteto coordenando obras de construção civil em três construtoras diferentes. Somado todos os períodos em que trabalhou nessas empresas, possui dez anos de atuação profissional na área de sua formação inicial. Dentre os docentes que fizeram parte de estudo, é o que mais trabalhou como profissional em sua área de formação inicial. O professor Bottas relata que essa era uma atividade que gostava muito de exercer, porém, com o tempo acabou se tornando muito estressante.

Seu primeiro contato com a docência na EPT foi como professor substituto no curso técnico em Edificações do IFSUL Câmpus Pelotas, essa experiência era concomitante com sua atividade como arquiteto coordenador de obras. Também foi instrutor no SENAI, ministrando curso de para pedreiros de alvenaria estrutural na área da construção civil, por um período de dois anos. Atua como professor EBTT efetivo no IFSUL Câmpus Avançado Jaguarão desde de março de 2017.

Se descreve como uma pessoa comunicativa e que gosta muito de falar e de explicar as coisas. Por isso, acredita que se identificou com a docência.

7 ANÁLISE DOS DADOS

O movimento de transição para transformar textos de campo em textos de pesquisa é uma tarefa difícil e complexa. Iniciantes na pesquisa narrativa nos relatam que essa é uma das mais difíceis transições por eles realizadas. Em nossas próprias investigações, também sabemos das dificuldades quando trabalhamos com vários aspectos e dimensões ao fazer essa transição (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 163).

A epígrafe me remete ao desafio que foi dar início a construção desse capítulo de análise dos dados. Na medida em que o trabalho foi progredindo, me vi na encruzilhada de inquietações sobre os significados, propósitos e relevância que minha pesquisa traria como contribuições.

Quanto a isso, Clandinin e Connelly (2015) sugerem que o começo para as discussões sobre essas inquietações passe pela justificativa da pesquisa. Assim, volto-me para as questões que me motivaram a realizar esse estudo: Como os profissionais bacharéis de um curso técnico se constituem como professores? Quais são os saberes mobilizados por eles em sala de aula? Onde e como são construídos esses saberes? Afinal, o que é ser professor? Como se vem a ser um professor? A partir desses questionamentos emergiu o objetivo geral desse estudo, que é compreender a constituição docente de professores das disciplinas profissionalizantes do Curso Técnico em Edificações do IFSUL Câmpus Avançado Jaguarão.

Dessa forma, procurei analisar nas narrativas dos professores as falas que pudessem contribuir para o objetivo principal da pesquisa. De acordo com Moita (1992, p. 117), “o papel do investigador é fazer emergir o(s) sentido(s) que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões da sua vida”. A autora ainda destaca que as histórias de vida de cada um, seus percursos e processos de formação são únicos. Ainda, segundo Goodson (1992), na abordagem com histórias de vida é fundamental que o pesquisador tenha respeito pela voz do professor, pela vida, pois é por meio de suas narrativas de vida que os docentes revelam as suas maneiras de ser e estar na profissão, de como tornaram-se professores.

Portanto, procurei ter um olhar sensível para identificar o global na singularidade do particular, evitando conclusões generalistas. Levar em consideração o individual e o coletivo pressupõe compreender nas narrativas dos professores a questão do singular plural de que trata Josso (2004) sobre os

processos de formação de adultos. Para a autora, não se pode abandonar a ideia de que não há individualidade sem conexões coletivas: família, pertencimentos a grupos diversos, sobre os quais todos e cada um tem uma história.

Tendo em vista que os docentes que atuam no IFSUL Câmpus Avançado Jaguarão possuem formação inicial em bacharelado e não para a profissão professor, neste capítulo busco analisar a concepção de docente da EPTNM que emergiu das narrativas de vida e conhecer o percurso formativo desse grupo de docentes. Nesse sentido, Bolívar (2007) afirma que:

as histórias de vida explicitam e tornam visíveis (para si mesmo e para os outros), o conjunto de percepções, interesses, dúvidas, orientações, marcos e circunstâncias que influenciaram e configuraram, de modo significativo, como a pessoa é e como age (BOLÍVAR, 2007, p. 13).

As três categorias principais e suas subcategorias, objeto de análise desse estudo, emergiram após a leitura detalhada das narrativas dos professores entrevistados. Preocupei-me em analisá-las em profundidade, pois acredito que sejam capazes de auxiliar na compreensão do fenômeno estudado. Sendo elas: 1) Trajetórias de formação; 2) Práticas docentes do Professor Bacharel na EPTNM; e 3) Institucionalidade e identidade docente. Vale ressaltar que ao interpretar as narrativas dos professores não tenho a pretensão de dissecá-las e esgotar as discussões acerca da constituição docente de professores bacharéis que atuam na EPTNM, mas de trazer à tona elementos que possam contribuir para a compreensão da trajetória de formação de docentes dessa modalidade de ensino.

Considerando as influências de pessoas, de contexto, formativas e profissionais, a análise foi estruturada nessas três categorias citadas acima que emergiram das narrativas orais dos docentes.

Tabela 3 - Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
7.1 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO	7.1.1 Etapa de escolarização 7.1.3 Qualificação Profissional 7.1.2 Escolha Profissional 7.1.4 Formas de aquisição do 7.1.2.1 Formação Inicial saber 7.1.2.2 Escolha pela docência
7.2 PRÁTICA DOCENTE: O PROFESSOR DA EPTNM EM SALA DE AULA	7.2.1 Dificuldades de atuação em sala de aula no início de carreira 7.2.2 Dificuldades atuais de atuação em sala de aula 7.2.3 Prática de sala de aula
7.3 INSTITUCIONALIDADE E IDENTIDADE DOCENTE	7.3.1 Modalidades de ensino da EPTNM 7.3.2 Identidade Institucional dos IF's e identidade do professor da EPTNM 7.3.3 Institucionalidade da profissão docente nos IF's

Fonte: Sistematização, elaborada pela autora, para análise dos dados produzidos.

Longe de encontrar generalizações, as (auto)biografias, em seus diferentes contextos sociais e culturais, mostraram características que gradativamente foram se expressando pela intersecção dos percursos da docência. Sem desconsiderar a unidade de cada narrativa, escolhi por estabelecer os elementos que atravessaram as diferentes trajetórias docentes apresentadas pelos professores, tendo como elementos norteadores os dados revelados em relação aos momentos significativos dos percursos pessoais e profissionais para a construção do ser professor.

Nesse sentido, destaca Abrahão (2004, p. 203), que “nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica”. Portanto, passo à análise das narrativas dos cinco professores narradores.

7.1 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

Os professores, como sujeitos sociais, estão imersos em um determinado meio sociocultural. A influência do meio sociocultural de cada indivíduo aparece em suas ações cotidianas e nas práticas educativas, nas perspectivas sobre a educação e seu papel social. Considerando essa ponderação, a família e a escola, nesse contexto, configuram-se como marcos de socialização e transmissão de crenças, valores e visões de mundo. Dessa forma, a análise sobre essas experiências de formação pessoal contribui para a compreensão da constituição docente de professores da EPTNM.

Pude observar nas narrativas (auto)biográficas dos docentes uma grande importância dada aos relatos da infância e da juventude, principalmente quanto ao incentivo à educação escolar, as relações com os professores e o vínculo com o espaço, algumas vezes como sendo uma experiência positiva, noutras nem tanto.

Sendo assim, na subcategoria “Etapa de escolarização”, busquei analisar os processos de escolarização dos professores narradores, as primeiras experiências sociais e da família e sua relação com a imagem construída sobre a docência.

A subcategoria “Escolha profissional” foi organizada a partir da identificação, nas narrativas dos professores, de momentos, pessoas e experiências que possam ter contribuído para as suas escolhas profissionais, tanto pela formação inicial, quanto pela carreira docente.

Na subcategoria de análise “Qualificação profissional”, busquei compreender, nas falas dos docentes, os empreendimentos e motivações que os levaram a buscar uma qualificação profissional, considerando a sua formação inicial, formação continuada na área de formação inicial e a formação pedagógica.

Por fim, na subcategoria “Formas de aquisição do saber”, preocupei-me em compreender os espaços formais e informais de aquisição do saber, reconhecidos pelos docentes da EPTNM.

7.1.1 Etapa de Escolarização

A etapa de escolarização representa uma importante referência no processo de formação do indivíduo. Nesta subcategoria busquei compreender as experiências familiar e escolar, presentes nos relatos dos professores que possam ter contribuído para a sua constituição pessoal e profissional. Para Tardif (2014), o professor retém, ao longo de sua trajetória de vida pessoal e escolar, uma série de conhecimentos, destrezas, crenças e valores que ajudam a compor sua personalidade e suas relações interpessoais. Ainda, segundo o autor, “esse conjunto de experiências são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício” (TARDIF, 2014, p. 72).

Os professores narradores, ao rememorem sua etapa de escolarização, destacaram principalmente aspectos e lembranças significativas sobre o seu desempenho escolar como aluno. Para a maioria dos docentes, a etapa de escolarização foi considerada uma etapa de sucesso e bom rendimento escolar quando se referiam as suas notas e as disciplinas que mais se identificavam.

Em apenas um relato a etapa de escolarização aparece como sendo uma experiência conflituosa e até mesmo desestimulante. O professor Corbusier relatou duas experiências distintas sobre a sua etapa de escolarização. Seu percurso formativo iniciou-se numa escola particular na cidade de Pelotas, essa experiência, segundo ele, foi muito difícil, pois o modelo educacional que fragmenta o ensino por disciplinas e obriga todos estudantes a terem o mesmo percurso formativo, ou seja, estudar todas as disciplinas do currículo fundamental, fez que o **aluno Corbusier** não se sentisse atraído pelo ensino e com isso tivesse muita dificuldade nas disciplinas, principalmente aquelas em que não se identificava. Já na sua experiência no ensino médio foi possível construir representações positivas acerca

do sistema escola. Nesse período de sua vida, Corbusier vai morar no Estado Unidos com sua mãe, que foi fazer doutorado nesse país.

A minha experiência de escolaridade fundamental, desde a alfabetização sempre foi difícil, eu sempre tive pouco interesse pelo âmbito escolar e pela maneira como era... pouco interesse tipo assim, não tinha nenhum atrativo, o colégio pra mim era chato, era difícil, eu realmente tinha muita dificuldade em algumas matérias.[...] O fundamental era isso, uma aula de português que tu não estava entendendo nada, que tu estavas vendo coisas avançadíssimas e tu ficava pra trás e eu sempre questionava: eu não sei porquê eu tô aprendendo isso. Na minha mente, a leitura que eu fazia do colégio era essa: Eu não sei porquê eu tô aprendendo isso! [...]a maior parte do meu ensino médio eu fiz nos Estados Unidos, minha mãe foi fazer doutorado e foram os filhos e eu fui fazer meu ensino médio lá, eu fiz o segundo e parte do terceiro ano lá, depois voltei e fiz o resto do terceiro ano aqui e quanto tu estas no ensino médio lá, tu tens a opção de desenhar um pouco a tua formação, o que é esse pouco? Tu tens as básicas, ou seja, eu tinha que fazer matemática, eu tinha que fazer inglês, eu tinha fazer ciências, mas eu tinha que fazer o básico de cada uma, eu não fazia matemática avançada, mas, por exemplo, disciplinas como artes que me interessavam, fiz artes 1, fiz artes 2, fiz artes 3, ou seja, de certa maneira tu te aproxima daquelas áreas que te interessam, sem deixar de ter o básico, eu me sentia extremamente, o meu ensino médio lá, eu me sentia extremamente valorizado academicamente, , que ai era o oposto de como eu me sentia no ensino fundamental.[...] Eu vejo claramente essas duas cores de formação. Uma formação mais desenhada por ti e a formação em que tu te encaixa e que te certa maneira de frustra e acho que frustra a todos na verdade. (Professor Corbusier).

Desse relato, pude perceber o quão significativo foi essa experiência de morar em um outro país e vivenciar um modelo educacional diferente de sua realidade aqui no Brasil. Nesse momento, é possível inferir que naquela situação o professor Corbusier teve a possibilidade de se enxergar sujeito do seu processo de aprendizagem. Josso (2004) aponta para a dimensão formadora dessas experiências, as quais denominou de momentos charneiras, destacando que os processos de formação ocorrem entre esses momentos, “que surgem como o apogeu de um estado de crise ou como um acontecimento ou uma finalidade exterior” (JOSSO, 2004, p. 230). Assim, a autora define um momento charneira:

Momentos ou acontecimentos charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um "divisor de águas", poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida (JOSSO, 2004, p. 64).

A professora Zaha relata com emoção, ao recordar lembranças de sua infância, o nascimento de sua irmã. Constatei, na fala da professora, se tratar também de um momento charneira na sua história de vida, pois, segundo Zaha, até

os 10 anos de idade era uma criança muito tímida e com dificuldades de socialização, principalmente na escola. No entanto, o nascimento de sua irmã representou um momento de profunda mudança em sua personalidade e a partir desse acontecimento passou a perder a timidez e socializar-se no ambiente escolar. A Professora Zaha dimensiona a importância desse acontecimento em sua etapa de escolarização:

Eu não me relacionava direto com os colegas, eu chorava se não tinha uma determinada colega que eu me dava bem na aula, eu tinha problemas de adaptação[...]Então eu era uma criança muito tímida, de não falar em público, de não expressar, eu era muito tímida. [...] a minha irmã nasceu e eu virei outra pessoa [...] quando minha irmã nasceu, a minha mãe disse que eu desabrochei assim, que aí eu comecei a reagir as coisas do mundo, eu comecei a me desenvolver socialmente.

Em algumas narrativas, a escola aparece como um espaço de vivências positivas, um lugar que proporcionou um sentimento de pertencimento. As professoras Lina e Zaha destacaram as suas experiências como estudantes na instituição de ensino em que hoje lecionam. Nesse sentido, reconhecem a qualidade de ensino e importância dessa formação em suas trajetórias explicitadas em suas narrativas.

Eu sabia que eu queira escola técnica, porque na época era, meu Deus, todo mundo queria ir pra escola técnica, assim, era um ensino ótimo e tal... (Professora Lina).

Quando eu entrei para programação visual, primeiro que o IF é um mundo, um universo paralelo assim, é um mundo fantástico né?! É uma faculdade para adolescente, é uma liberdade, é uma responsabilidade, é fantástico! (Professora Zaha).

Outro aspecto que emergiu nas narrativas dos professores foi a questão da identificação com o magistério presente em suas lembranças da infância e adolescência e caracterizada, principalmente, pelo “gostar de estudar” relacionado ao bom desempenho como alunos e ao “gostar de ensinar” relacionado à identificação com a atividade de ensino e a satisfação em ajudar os colegas. Essas duas características se fizeram presentes, praticamente, nas falas de todos professores narradores, são lembranças carregadas de afeto, prazer e dedicação e estão imbricadas nas experiências vivenciadas no ambiente escolar e com a família. Essas lembranças compuseram de modo significativo as histórias de vida desses professores, assim como justificam suas trajetórias pessoal e profissional que os levaram a ingressar na carreira docente.

Ainda que a docência não tenha sido a primeira escolha profissional do grupo de professores, a análise dos dados revela que essas experiências se configuram como elementos subjetivos no processo de autoformação, a partir de suas experiências vividas como aluno e que serão resignificadas no exercício da docência. Conforme Tardif (2014, p. 73), “as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático”.

Ao contrário do que acontece em outras profissões, ao ingressar na carreira docente o professor já vivenciou durante vários anos o contato com a atividade profissional docente, como aluno. Essa percepção sobre a profissão docente, formada a partir da observação e participação em situações de ensino-aprendizagem, contribui para a concepção do que é e como deve ser o trabalho do professor. Conforme afirma Tardif (2014, p. 79), “os professores, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo”.

A análise das narrativas, portanto, indica que o processo de formação dos professores narradores começa muito antes de sua formação inicial. Esse processo inicia-se nas experiências pré-profissionais (TARDIF, 2014) e se estende ao longo de suas trajetórias de vida. Nesse sentido, Moita (1992) destaca:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage em seus contextos. Um percurso de é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, p. 115).

As narrativas de vida dos professores revelaram que essas experiências podem ter contribuído e influenciado as suas escolhas profissionais. Passo, nesse momento da escrita, a analisar como foram e quais foram essas experiências.

7.1.2 Escolha Profissional

O processo de escolha da profissão está engendrado numa múltipla rede de aspectos que comportam tanto uma dimensão individual quanto social, compreendendo influências do meio familiar e da escola, além do meio social, cultural, político e econômico. Pode-se afirmar que todos esses aspectos influenciam continuamente o percurso de vida dos sujeitos.

A partir desses pressupostos, busquei conhecer e compreender os percursos de formação dos professores narradores, englobando as motivações e empreendimentos para a escolha da formação inicial, bem como pela decisão de ingressar na carreira docente, num processo por vezes contínuo, por vezes representando um momento de ruptura na trajetória de vida.

Embora a decisão por ingressar na carreira docente não tenha sido uma escolha inicial, em algum momento de sua trajetória de vida esses docentes foram direcionados à profissão de professor e a fazerem uma opção pela permanência nesse trabalho. Para Nóvoa (1992), essa adesão implica em uma decisão de investimento na profissão e configura-se no início do processo identitário, compreendendo que a escolha profissional, em ambos os casos, não está alheia as interferências do contexto social e cultural. Ao encontro dessa perspectiva, Josso (2004) destaca a importância de se compreender os processos formativos de cada um:

Abordar o autoconhecimento das transformações do ser-sujeito vivente e conhecedor no tempo de uma vida a partir das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, dos eventos de sua vida profissional e social e das situações que ele considera como formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção identitária, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes (JOSSO, 2004, p. 66).

Dessa forma, essa seção está dividida, para melhor compreensão do leitor, em duas temáticas de análise: a) Formação Inicial e b) Escolha pela docência. Nessas duas temáticas procurei, nas narrativas dos professores, as situações, pessoas, contingências e motivações que possam ter contribuído para suas escolhas profissionais.

7.1.2.1 Formação inicial

As narrativas de vida expressam as influências para a escolha acadêmica dos cinco professores narradores deste estudo. Mostram que as escolhas profissionais primeiras desse grupo de professores têm origens diferenciadas.

A professora Lina relata que a escolha pelo curso de arquitetura foi, principalmente, devido a sua formação como técnica em Edificações. É possível afirmar que a imersão, quando da sua formação de nível médio, nas atividades e conhecimentos referentes a área da construção civil contribuiu para a opção de

formação inicial ser na mesma área.

A escolha para a formação inicial de alguns dos professores narradores é justificada pelo interesse e afinidade que os mesmos tinham com determinadas disciplinas e/ou habilidades que desenvolveram na infância e adolescência. Expressões, como “Eu sempre gostei de Artes...” (Professor Corbusier), “Eu sempre gostei de matemática...” (Professor Sussekind) e “Eu sempre gostei de desenhar...” (Professor Botta), foram utilizadas para justificar a escolha da trajetória de formação inicial.

Na narrativa da professora Zaha é possível perceber que a família exerceu influência direta nas suas escolhas profissionais, tanto para a formação inicial, quanto para o exercício da docência.

[...] eu tinha a certeza que eu iria tirar medicina, eu ia ser médica, ia ser médica, ia ser médica, até eu me dar conta que eu via sangue e desmaiava, que aí então eu não podia fazer medicina. [...] tinha um projeto da psicóloga do colégio de fazer teste vocacional e era um teste vocacional bem longo, eu acho que a gente ficou uns dois meses indo, era em grupo, na sala dela lá dentro do colégio e ela fazia várias atividades, e ela então, mostrava uma gama de profissões que a gente podia seguir, nessa época eu já estava mais tendenciando para a arquitetura, por quê? Porquê o meu pai é engenheiro, a minha mãe é engenheira, só que a minha mãe era professora de matemática, ela nunca exerceu a engenharia e talvez por influência deles eu comecei a me atentar para essa área de exatas[...], eu fazia curso de pintura a óleo com meu avô, ele começou a me ensinar pintura a óleo, e ele viu que eu tava passando do que ele poderia me ensinar e ele me colocou num curso, então fazia eu e ele juntos[...]. Quando eu fui fazer esse curso de teste vocacional, eu já estava tendendo para essa área criativa, eu queria fazer publicidade, designer, arquitetura, influência dos meus pais e da minha família, porque eu tenho outros arquitetos e eles diziam que na verdade tudo que um designer faz, um arquiteto faz, mas nem tudo que um arquiteto faz, um designer vai fazer e eu cai nesse engodo[...]. Mas, assim de quem tenha me incentivado a minha criatividade, talvez o meu avô, de dizer assim: “Ah tu sabe pintar, tu sabe desenhar, vamos fazer!” [...]. E a minha escolha profissional como arquiteta, não sei se teve assim, talvez o meu pai tenha influenciado, mas eu não vejo assim, muito nítida essa influência dele.

Também foi possível perceber nesse relato que a escolha profissional muitas vezes é permeada por momentos de dúvidas, incertezas e até de mudanças. Na perspectiva de Dubar (2005), na construção da identidade profissional o sujeito faz uma projeção de si no futuro profissional, “já não se trata apenas de ‘escolha da profissão’ ou obtenção de diplomas, mas de construção pessoal de uma estratégia identitária que mobilize a imagem de si, avaliação de suas capacidades e realização de seus desejos” (DUBAR, 2005, p. 150). Nesse sentido, a escolha profissional assume grande importância no âmbito individual, visto que engloba as futuras experiências profissionais, acarretando um processo complexo de decisão.

Dessa forma, os motivos que marcaram as escolhas profissionais da formação inicial dos professores narradores são de origens distintas. Referem-se a aspectos relativos às vivências na área por meio da família, imersão e contato anterior ao ingresso na universidade com a área de formação inicial e/ou afinidade, bem como curiosidade desde a infância com alguma disciplina específica relacionada com a área.

7.1.2.2 Escolha pela docência

Após a análise dos aspectos referentes à escolha do curso de formação inicial, passo a apresentar, a partir das narrativas de vida, as influências e motivos que levaram os professores deste estudo a optarem pela carreira docente. Assim, como a opção pelo curso de formação inicial foi marcada por aspectos distintos e origens diferenciadas, a escolha pela docência também foi marcada por essa especificidade entre os docentes.

Os primeiros anos de carreira e a imersão na profissão são temas de vários estudos que visam compreender os motivos que estão na gênese da escolha da profissão docente (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2014; HUBERMAN, 1992; GOODSON, 1992). A etapa inicial ao processo de “vir a ser professor” é a adesão que, segundo Nóvoa (1992, p. 16), faz parte dos três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: “porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos [...]”. Os demais AA seriam ação “na escolha das melhores maneiras de agir” e autoconsciência, pois “tudo se decide no processo de reflexão” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Sendo assim, busquei analisar os motivos objetivos da inserção profissional (trajetória de aquisição de um emprego) e os motivos subjetivos que correspondem ao modo como essa experiência de iniciação na docência foi sentida pelos docentes. Quanto a esse aspecto, “remete ao fato de que os indivíduos dão sentido à sua vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira” (TARDIF, 2014, p. 80).

Como já foi dito anteriormente, nos relatos dos professores narradores é possível perceber que a escolha pela docência foi motivada, em alguns casos, por experiências pessoais e a valorização positiva atribuída “ao gostar de estudar” e “de ensinar”. Para alguns professores, o ingresso na carreira docente significa a

possibilidade de realização pessoal e profissional e ainda poder ajudar ao próximo. Essas referências ao gostar de ensinar estão impregnadas de afeto. Segundo Tardif (2014, p. 74), em algumas circunstâncias “tais experiências são suficientemente importantes e gratificantes para ter determinado a escolha da carreira”.

Mas depois eu não sei, dizem que tem a mosquinha azul da pedagogia, da licenciatura que nos pica e não tem, é eu acho que é isso, foi paixão, eu me apaixonei pela sala de aula.[...] ...É mágico! E o fato de eu poder aplicar a minha criatividade, me expandi, expandi o conhecimento do mundo dos alunos, quando eu vejo que os olhinhos deles estão brilhando, que eles estão curtindo aquilo...Eu tenho certeza que eu estou no lugar certo. (Professora Zaha)

Porquê eu sempre fui meio assim de ajudar as pessoas, de ensinar, desde o colégio, como eu tinha nota boa, eu sempre fazia grupos de estudos, sempre fazia aula particular e tal, assim, para os outros, meio na parceria assim, sempre gostei de ensinar. (Professora Lina)

Ser professor sempre foi uma ideia que eu tinha, desde o período da faculdade, eu já tinha meio que um plano de ir para docência, como eu falei anteriormente, eu gostava de ensinar os outros colegas quando tinham algum problema nas disciplinas, eu fazia grupos de estudos, onde a gente estudava e eu ajudava os meus colegas que tinham mais dificuldades...(Professor Sussekind)

[...] Ah eu nunca tinha pensado, assim, em ser professor[...]Eu tava trabalhando, tava numa construtora e ela me disse que a aula era só de noite e eu podia ter outro serviço sem problema nenhum e aí eu peguei e achei aquilo interessante porque eu sempre gostei de falar, Bah eu sou um papagaio, assim, eu falo, falo, falo, eu gosto de explicar, gosto que as pessoas entendam, gosto de fazer uma volta por aqui, faz assim, faz assado. Eu acho muito legal!” (Professor Botas)

Compreendo que na concepção desses professores o gostar de ensinar, gostar de falar e ajudar as pessoas são características importantes ao indivíduo que almeja o magistério. Os estudos empreendidos por Tardif (2014, p. 74)

[...] mostram que o “saber-ensinar” na medida em que exige conhecimentos de vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão.

Porém, o autor alerta que por pertencerem a um tempo anterior ao ingresso no magistério e a prática efetiva em sala de aula, esses saberes sozinhos não dão conta de representar o saber profissional. Nos percursos motivacionais para o investimento na carreira docente, novamente é observada a influência da família e de pessoas significativas. Tardif (2014) nomeou essa influência familiar de “autorrecrutamento” para o magistério e aponta que essa influência seria mais importante do que as próprias experiências pessoais na escola como alunos, haja

vista que a observação e contato direto com o ofício de professor internaliza no indivíduo a noção de *habitus familiar*.

[...] eu acho que eu sempre me interessei pela docência, na verdade os meus pais são professores, o meu padrasto e a minha madrasta também são professores, e acho que eu sempre admirei o trabalho da docência, assim, eu via na minha mãe, eu ia nas aulas dela quando criança e do meu pai também. (Professor Corbusier).

Pude perceber na fala dos professores narradores que a escolha definitiva pela docência como ocupação principal começou a ser construída, principalmente, na experiência que tiveram como professores substitutos em uma instituição de ensino. Essa experiência ocorreu para quatro dos cinco professores, concomitante com atividades laborais relativas a área de formação inicial. Destacam que foi um momento de experimentação, de contato inicial com a docência na EPTNM e que essa experiência foi fundamental para a escolha definitiva no magistério.

Sobre essa perspectiva, pode-se inferir que esses docentes, ao terem o primeiro contato com a atividade, passaram pela fase de exploração (HUBERMAN, 1992), caracterizada pelo momento em que as pessoas irão mensurar bem todas as possibilidades de um investimento definitivo na carreira docente, procurando observar todos os aspectos positivos e negativos.

Aí eu optei, como eu tava vivendo uma loucura de novo na construtora, eu optei por então, fiz ainda um longo processo de maio até julho eu fiquei com os dois, com a construtora e com substituto Deixei a construtora com tudo organizado e tal. E aí fui ser substituta e aí adorei, assim, né. Daí eu podia unir as duas coisas que eu gostava, que era ensinar, que eu nem sabia que eu gostava tanto e falar de construção e tal e contar meus causos, que até hoje eu gosto, e aí me encontrei! (Professora Lina).

Como substituto eu notei uma coisa, na verdade foi um sentimento muito bom,[...] e eu percebi, me surpreendi, que eu conseguia elaborar um assunto que eu nunca tinha aprendido, eu nunca aprendi formalmente, nunca tive uma aula de ilustração, mas eu conseguia conversar, trazer fatos e atividades interessantes e me dei muito bem, não sei como teria... eu não tinha comparação, isso me deu uma sensação de que realmente eu tinha uma habilidade para fazer aquilo, né. (Professor Corbusier).

Aí eu fiz o concurso pra professora substituta no IF Pelotas e passei [...]. E aí eu pedi demissão da Simone e fiquei trabalhando lá como professora. [...] E aí, tá eu fui dando aula das áreas de projeto, de desenho, dessas áreas relacionadas e tava gostando, assim daquilo. (Professora Zaha).

Eu tava trabalhando, tava numa construtora e ela me disse que a aula era só de noite e eu podia ter outro serviço sem problema nenhum e aí eu peguei e achei aquilo interessante. (Professor Botta).

O professor Corbusier e a professora Zaha destacaram a valorização salarial

dos professores efetivos que atuam nos Institutos Federais, a estabilidade financeira que a carreira oferece, somadas as dificuldades de atuação no mercado em sua área de formação inicial como sendo atrativos para que os mesmos escolhessem a docência como atividade principal. Para ambos, o ingresso no serviço público traria estabilidade financeira e profissional, portanto, diante dessa oportunidade optaram por redimensionar a carreira.

Outro aspecto que emergiu dos relatos dos professores narradores e, arrisco-me a inferir, que teria sido determinante para a escolha em abandonar a carreira de formação inicial e ingressar na docência na EPTNM, foi a questão de considerarem o trabalho com obras ou em escritórios de arquitetura e engenharia uma atividade de muito estresse e que os exigia muito tempo de dedicação. Embora reconheçam que a atividade docente exige empenho e dedicação, os professores narradores ressaltam que não se compara ao estresse vivido na área da construção civil. Esse aspecto foi identificado nas falas do professor Botta e das professoras Lina e Zaha.

Trata-se aqui de um processo de “estabilização” na carreira docente, onde os docentes, após o primeiro contato com a atividade, se identificam, se sentem realizados pessoalmente e profissionalmente e decidem por aderir ao magistério de forma plena e com total dedicação.

Nesse sentido, de acordo com os estudos de Huberman (1992) sobre o ciclo de vida dos professores, a estabilização consiste em “uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros” (HUBERMAN, 1992, p. 40). Como pude observar nas narrativas dos professores, esta escolha nem sempre é fácil. Segundo o autor, “escolher” significa excluir outros caminhos.

Dessa forma, analisar a partir do “ciclo de vida dos professores” (HUBERMAN, 1992) os motivos pelos quais os professores desse estudo optaram pela docência permitiu compreender como os aspectos pessoais influenciam sobre as Instituições e também são influenciados por elas.

Apenas no relato do professor Sussekind, embora tenha optado por uma formação inicial distinta da docência, o magistério sempre esteve em seus planos como primeira opção profissional e resalta que ser professor sempre foi sua ideia, desde os tempos de faculdade.

Diante dos relatos dos cinco professores narradores, concluo que a escolha

pela profissão docente é permeada por circunstâncias e motivos variados de acordo com a trajetória pessoal de cada um, mas que acabam tendo similaridades que se entrecruzam nos percursos vivenciados por eles.

7.1.3 Qualificação Profissional

Nessa temática de análise, busquei identificar e compreender os percursos de qualificação profissional dos professores narradores, bem como suas motivações e sua influência na construção da identidade docente desses sujeitos.

A qualificação profissional dos docentes da pesquisa se deu através de cursos de especialização e mestrado realizados ao longo da trajetória profissional, antes e durante o seu ingresso no IFSUL. Até o momento presente de realização desse estudo, nenhum professor havia investido em curso de doutorado. Dos cinco participantes, três têm mestrado na área específica de formação inicial. E quanto a realização de cursos de especialização, dois têm especialização também em área específica de formação inicial, dois em Educação Profissional com Habilitação para a Docência e um professor está cursando especialização à distância em Metodologia do Ensino Superior.

Esse percurso de formação ocorreu em várias etapas da trajetória profissional de cada um, de acordo com suas trajetórias individuais, interesses e motivações para a procura de pós-graduação. Observei, na totalidade das narrativas dos professores, a ênfase na formação continuada como objetivo permanente a ser almejado para uma melhor qualificação técnica e docente, configurando assim um investimento pessoal.

A análise das narrativas revela que a busca pela qualificação profissional, seja em cursos de pós-graduação *Latos ou Stricto Sensu*, foi motivada principalmente pela intenção que os sujeitos da pesquisa tinham em ingressar na docência. Na fala dos professores Corbusier, Lina e Sussekind, a busca pelo mestrado na área de formação inicial ocorreu antes mesmo do ingresso definitivo na docência. Os três professores demonstraram ter consciência da importância dessa formação para o acesso à docência na EPTNM.

Na narrativa da professora Zaha, é possível perceber que a escolha pela área em que faria o mestrado foi caracterizada por um momento de dúvida se deveria investir num mestrado em Educação ou em um mestrado na sua área de formação

inicial. Prevaleceu a opção por cursar mestrado em Memória e Patrimônio.

Aí eu pensei assim: Tá, vou fazer mestrado, tá, mas onde eu vou fazer o mestrado, eu adoro o patrimônio e eu to vendo que eu tenho um super problema aqui e que na educação é um tema super válido. Ai eu tentei nas duas e passei nos dois, tentei no IF, no mestrado em educação e tentei na memória e ai passei nos dois, quando eu passei nos dois, bom agora eu tenho que tomar uma decisão e resolvi ir para o memória e patrimônio, porque eu achava que tinha uma aplicação mais ampla na minha área. (Professora Zaha)

Refletindo sobre o depoimento da professora Zaha, identificando as escolhas e motivos que levaram os professores narradores a investirem em uma pós-graduação *Stricto Sensu ou Lato Senso* e após analisar o perfil dos sujeitos, presente na Tabela 1 do Capítulo Seis, é possível identificar um investimento maior em área de formação inicial.

Os cinco docentes que participaram do estudo, mesmo os que ainda não haviam ingressado no mestrado, relataram que escolheram investir em estudos na área de formação inicial, pois acreditam que a aplicação do conhecimento seja mais direta nas disciplinas em que lecionam.

Pode-se inferir que, neste caso, há uma valorização do conhecimento específico e a ele é atribuído o principal aspecto para a eficiência no processo de ensino. Sabe-se, porém, que esse conhecimento, mesmo sendo fundamental, não é capaz de dar conta de toda complexidade da atividade de ensino. Segundo Gauthier (2013, p. 20), quem ensina, no entanto, “sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina e que deve estar atento aos alunos mais agitados, mais avançados, muito lentos etc.”.

Nesse sentido, pude encontrar semelhanças apontadas nos estudos de Silva (2015), Nascimento (2013), Oliveira (2015), Santos (2013), Rodrigues (2015), Costa (2013) e Araújo (2014). Nas pesquisas desses autores, o saber específico ganha papel de destaque para os seus interlocutores, na medida em que também nesses casos os sujeitos investigados preferiram investir em formação continuada na área de conhecimento técnico específico das disciplinas em que lecionam. Percebe-se, então, o quanto a ênfase no domínio do conteúdo ainda se faz presente na concepção de ensino dos professores da EPTNM.

O desconhecimento sobre os princípios básicos para desenvolvimento da atividade de ensino, somado a carência de uma formação de professores para a EPTNM com políticas efetivas e conhecimentos técnicos e pedagógicos bem

definidos e articulados, visando uma formação ampla que supere essa visão de que parar ensinar basta dominar o conteúdo específico, contribui para a manutenção dessa concepção de ensino entre os docentes da EPTNM.

De acordo com Machado (2010), ao analisar as convergências e tensões acerca das práticas e políticas de educação tecnológica, é preciso mudar a própria concepção de educação:

Esta deixa de ser concebida como conteúdos determinados a serem assimilados pelos alunos, para dar lugar a processos de aprendizagem contínuos e diferenciados conforme a diversidade das demandas dirigidas aos sujeitos, das suas experiências, das suas necessidades subjetivas de aprendizagem e de alternativas de construção de suas identidades pessoais (MACHADO, 2010, p. 445).

Considerando que a EPTNM faz parte, segundo a LDB de 1996, da etapa final da educação básica e que ainda, conforme a referida lei, a formação de professores para atuarem na educação básica se fará em nível superior, em cursos de licenciatura plena, procurei identificar se os docentes oriundos de uma formação inicial em cursos de bacharelados buscam uma formação pedagógica para solucionar essa lacuna existente em sua formação inicial.

Dessa forma, foi possível observar que quanto ao investimento em uma formação que os habilite para o exercício do magistério, dos cinco docentes que participaram da pesquisa, apenas dois dedicaram-se a realizar um curso de formação pedagógica com habilitação para a docência.

A falta de exigência legal dessa formação em grande parte dos concursos públicos que dão acesso ao ingresso na carreira docente nos IFs contribui para a não valorização desse conhecimento por parte dos professores. O domínio do conteúdo específico se sobrepõe à formação pedagógica nos concursos, seja por meio da prova escrita e da própria prova didática, seja pela pontuação atribuída à titulação como mestre ou doutor, conferindo grande peso na avaliação do currículo do futuro professor.

Sobre isso, em um estudo sobre a atuação de professores bacharéis na EPT, Souza e Nascimento (2013, p. 416) destacam:

De um modo geral, os bacharéis professores da EPT não iniciam a carreira docente conhecendo as discussões sobre propostas pedagógicas, currículo, avaliações, dentre outros elementos que se fazem presentes nas discussões sobre ensino-aprendizagem.

Ainda segundo os autores, a ausência de uma base teórica e prática que

auxilie no exercício do magistério na EPT ocasiona certos entraves e obstáculos para os bacharéis professores no seu desenvolvimento profissional (SOUZA; NASCIMENTO, 2013).

Além dessas questões levantadas, deve-se levar em consideração que a falta de uma formação pedagógica pode acarretar na compreensão de senso comum de que para ensinar basta conhecer o conteúdo (GAUTHIER, 2013). Os professores que atuam na EPTNM, balizados nesse senso comum e diante da falta de exigência dessa formação para seu ingresso na docência, acabam supervalorizando o conteúdo específico de sua formação inicial e menosprezando os conhecimentos pedagógicos, como é possível identificar na fala dos professores:

Eu não tive pedagogia, mas eu consigo dar uma aula de como fazer um determinado desenho, chamar o aluno porque eu preciso que ele veja comigo aquele desenho, de conseguir fazer uma pessoa entender de geometria espacial, entender e conseguir representar um espaço, ler um espaço. (Professor Corbusier).

A parte burocrática é a mais chatinha assim, não a parte de sala de aula, de arrumar conteúdo e programar uma aula, não! [...]é que eu não tive essa formação pedagógica, mas ao mesmo tempo dentro de casa, eu perguntava muito para minha mãe, e minha mãe é pedagoga formada, minha mãe tem até mestrado e coisa e eu perguntava para ela[...]. Então, essas coisas quando me davam, quando eu tinha assim, eu tinha a quem recorrer, sim! Mas de ter feito um curso pedagógico para isso, eu acho que não me fez falta nenhuma. (Professor Botta).

Nesse sentido, os estudos de Gauthier (2013, p. 20-21) reafirmam:

Em suma, quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só. Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas é sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhes são necessários.

As narrativas dos professores também revelaram o significado que cada um atribui para a formação pedagógica. Verifiquei que as docentes que passaram por essa formação a enxergam como um “treinamento” para dar aula, desconsiderando a dimensão epistêmica desse percurso formativo e reduzindo a atividade docente somente à prática em sala de aula.

E fiz e gostei né, também isso me ajudou bastante até pra melhorar a qualidade das minhas aulas, porque é aquela coisa, quando tu entra pra substituto [...] eu tinha uma reunião com o coordenador, ele me deu as ementas das disciplinas e disse: Então tá, amanhã tu começa. Tu não tens a menor ideia do que que tu faz, pra onde tu vai. [...]E foi meio assim, né! Então, eu achei que claro, eu precisava de alguém pra me ajudar melhor a

fazer isso. Aí fiz o curso de formação pedagógica. [...]a formação pedagógica me ajudou nesse sentido [...]aquela coisa das práticas pedagógicas, das oficinas, aquilo foi totalmente importante pra mim, assim, sabe? Foi muito bom assim, daquela coisa bem receita de bolo, contextualizar, trazer a experiência, retomar, no momento que tu começa a fazer aquilo, chamar o aluno, perguntar né, se o aluno tá entendendo... (Professora Lina)

Aí eu disse: Não, eu quero fazer isso pra minha vida, então agora vamos mergulhar nisso. Ai eu me inscrevi no esquema, o que eu acho assim, que foi muito proveitosa pro meu processo de aprendizagem, pro meu estilo, que foi as que a gente tinha aula com as pedagogas, era um pequeno grupo e ai eles dividiam em grupos de cinco alunos e cada grupo tinha uma pedagoga e ai todos tinham que apresentar uma aula praquele grupo, e ai atuavam diretamente na nossa aula assim, e aquilo, eu me lembro que eu cresci muito, que a minha primeira aula, eu me lembro que nossa! Foi um horror, um horror! Não tinha estrutura nenhuma, eu conseguia passar a ideia, mas não tinha estrutura para um... ai elas começaram a lapidar, e ai era em grupo e a gente discutia, a gente analisava todo mundo e aquilo foi super valido, muito valido.[...] então o conhecimento pedagógico que eu tive estudando faz muita diferença pra mim, muita diferença mesmo. (Professora Zaha)

A narrativa do professor Sussekind indica também essa visão de racionalização¹³ da formação pedagógica. O mesmo comenta que a falta de conhecimentos pedagógicos sobre como dar uma aula quase o fez reprovar na prova didática que prestou para ingresso como professor substituto no IFSUL.

A resolução n° 06/2012¹⁴ apresenta, em seu artigo 6°, 17 princípios que devem nortear a EPTNM. Dentre esses princípios, destaco os princípios IV ao VII que tratam sobre a articulação da educação básica e educação profissional e tecnológica, sobre a integração das disciplinas, tanto no currículo como nas práticas pedagógicas e sobre a indissociabilidade de teoria e prática:

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino aprendizagem;

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as

¹³ Racionalização é a visão de um único aspecto das coisas, a explicação em função de um único fator (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 163).

¹⁴ A resolução n° 06/2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; (BRASIL, 2012, p. 02).

Ainda de acordo com o artigo 13 da LDB de 1996, a ação docente vai além da atividade de ministrar aulas. Ao docente é incumbido a participação na elaboração de proposta pedagógica da Instituição, elaborar e cumprir plano de trabalho, propor estratégias de recuperação para os alunos com baixo rendimento, cumprir horários, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Dessa forma, a partir da análise dessas duas bases legais sobre a EPTNM e atribuições inerentes ao trabalho docente, constatei que são várias as dimensões da prática pedagógica dos professores e que essa não se restringe, unicamente, aos processos de ensino e aprendizagem, mas incorpora aspectos de organização escolar, gestão do ensino e das relações da escola com a comunidade.

Frente a nova fase de expansão da EPT, com a criação dos Institutos Federais e se ainda considerarmos que as constantes transformações ocorridas no mundo do trabalho e na sociedade contemporânea conferem um lugar de destaque para a EPT, conforme Kuenzer (2008), se faz necessário repensar a formação de professores para essa modalidade de ensino, formando um novo tipo de professor. A autora aponta para algumas especificidades próprias desse novo docente, que podem servir de base para elaboração de programas de formação de professores da EPTNM:

Essa é a primeira dimensão da formação: conhecer o mundo trabalho sem ingenuidade, a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais. A segunda dimensão a ser considerada exige que se tenha clareza a respeito de qual educação profissional se está falando, uma vez que ela atende a diversos níveis, da básica à científico-tecnológica de alto nível, incluindo os níveis de mestrado e doutorado. [...] A terceira dimensão a ser tratada é a existência de conhecimentos, elaborados através de pesquisas realizadas nas últimas décadas que permitem configurar uma pedagogia do trabalho adequada ao caso brasileiro (KUENZER, 2008, p. 31-33).

Todavia, é necessário destacar que ainda que os docentes não tenham compreendido todas as dimensões e possibilidades da formação pedagógica, para além de um treinamento para dar aula, os mesmos reconhecem a importância desse conhecimento para o seu desenvolvimento profissional e sua atuação em sala de aula. Foi possível perceber esse sentimento nas falas dos professores Sussekind, Lina e Zaha.

É possível perceber na fala da professora Lina e do Professor Corbusier a preocupação com a formação continuada e permanente, principalmente, para os professores em início de carreira:

[...] porque as pessoas não são obrigadas a já chegar sabendo, talvez esse processo de formação enquanto se está na Instituição, pra mim funcionou, então tá bem, que pode funcionar. Mas acho que quando a pessoa não passa por isso, aí fica muito aquilo que a gente ouve: “sabe muito, mas não sabe passar”, a gente ouve dos alunos inclusive, e isso é complicado. (Professora Lina)

Então, tu pega pessoas que até não tem essa experiência, mas que se saíram bem na prova, tudo bem, tu podes fazer a formação acompanhada durante, mas não se faz! (Professor Corbusier).

Nessa análise, retomo a concepção de Nóvoa (1992) sobre a formação continuada, que a partir de redes de (auto)formação participada seria possível compreender a universalidade do sujeito, reconhecendo o caráter dinâmico e de interação da formação. No caso dos professores da EPTNM, o incentivo e o acompanhamento de uma formação pedagógica em serviço se apresenta como uma estratégia para diminuir a lacuna dos conhecimentos pedagógicos.

Portanto, após análise dos relatos dos professores narradores, reconheço que esses docentes têm investido consideravelmente em qualificação profissional, principalmente na área de sua formação inicial como forma de aprimorar seus conhecimentos e como investimento para seu desenvolvimento profissional docente. Em todas as narrativas foi possível perceber que a busca pela qualificação profissional esteve sempre vinculada a ideia de progressão na carreira docente e melhoria da qualidade de sua atuação no magistério. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992, p. 09) afirma que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

Considero que nessa busca pela qualificação profissional e atualização dos conhecimentos, os docentes desse estudo afirmam uma identidade como professor, realçando na prática a importância do desenvolvimento profissional docente na perspectiva de uma formação contínua e permanente. Segundo Garcia (1992), o desenvolvimento profissional docente tem um sentido de continuidade e evolução e a formação inicial ou em serviço representa apenas uma fase desse longo processo de desenvolvimento.

7.1.4 Formas de aquisição dos saberes

No que se refere as formas de aquisição dos saberes, é necessário, primeiramente, reconhecer a concepção de saber docente que embasou este estudo. Nesse sentido, para dar início a discussão, convém falar em “*saberes docentes*”, visto que os professores não mobilizam e constroem um único saber em sua prática, pois, de acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são plurais, com origens e características diversas que se relacionam entre si. O autor destaca que é preciso analisar os saberes docentes a partir de uma situação concreta de trabalho, no contexto real de atuação docente, para que assim possam ser validados. Os saberes docentes seriam, então, “os conhecimentos, as competências, as habilidades, (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 60).

Os professores da EPTNM, apesar de não terem na sua formação inicial conhecimentos que os habilitem para o exercício do magistério, mobilizam na sua prática diversos saberes originados de diversas fontes e que repercutem diretamente em sua atuação em sala de aula. Portanto, “o desenvolvimento do saber profissional é associado *tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção*” (TARDIF, 2014, p. 68, grifos do autor).

Ainda segundo Tardif (2014, p. 64), o saber profissional seria o encontro “entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”. Na análise das narrativas dos professores foi possível identificar que os mesmos constroem seus saberes em socialização com os grupos sociais que interagem ao longo de sua trajetória de formação e são utilizados na prática docente.

Nesse sentido, conforme os estudos de Tardif (2014), os saberes são plurais, heterogêneos e temporais. São considerados plurais e heterogêneos porque se originam de diversas fontes e se utilizam de várias teorias, concepções e técnicas e no trabalho docente são utilizados para atingirem diferentes objetivos. São temporais pois são adquiridos ao longo do tempo. E, ainda, conforme a necessidade, são personalizados e situados, ou seja, o professor “tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou

mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2014, p. 15).

A narrativa dos professores indica que o convívio familiar, a visão que tinham da escola na etapa de escolarização, a experiência profissional na área de formação inicial e os conhecimentos adquiridos em cursos de formação inicial e na formação pedagógica se apresentaram como algumas fontes de aquisição dos saberes mobilizados por esses professores em suas práticas profissionais.

Através das narrativas foi possível reconhecer a influência que as experiências pré-profissionais dos docentes, na escola e na família, exercem sobre a sua concepção de postura em sala de aula, principalmente no início da carreira:

Porque isso era o que era no colégio que eu estudava, eu estudava num colégio católico, superconservador, particular, era o São José, a minha mãe tinha essa postura autoritária em casa, meu pai também, a palavra dele sempre foi a lei, eu nunca podia discutir, argumentar[...]Então, eu sempre tive essa formação, educação em casa de o que eu falo é lei, no Colégio São José sempre foi o que eu falo é lei, sempre, a postura dos professores sempre foi essa, a gente não tinha liberdade de argumentar[...] Então, quando eu cheguei em sala de aula, eu me posicionei como autoritária, eu que mando, eu que sei, eu que faço e assim que vai ser. (Professora Zaha).

Tinha atitudes assim, que eu acho que fui me baseando, por exemplo, eu tinha uma professora na época da escola, que era uma professora de química, que ela era péssima,[...], assim, ela fazia a gente decorar a tabela periódica, ela era brava em aula, os alunos tinham medo dela e tal, por um lado, eu tinha tanta raiva dela que eu estudava pra tirar dez, pra mostrar pra ela que eu podia.[...], mas eu sabia que isso eu não queria ser. Não queria que os alunos tivessem raiva de mim. [...]Mas eu tive também os professores que fazem tudo pra ser o professor homenageado, que é aquele professor que não dá aula, que leva a coisa meio assim, que é amigo da gente, mas não ensina, que eu também não queria ser. E tive aquelas professoras mais mãezonas assim, que tu sabia que elas estavam ali, tu percebia que estavam comprometidas pra te ajudar, mas que iam te exigir na hora que tinha que exigir e tal e foi meio que sempre essa linha que eu procurei seguir. (Professora Lina).

Por exemplo, eu me lembro de alguns professores, eu me lembro de aulas de geografia [...]ele cativava na maneira como ele contava, discutia as questões geográficas, geopolíticas e tudo mais,[...], era isso, essas aulas discutidas, aquela aula que te traz pra conversa, no início eu tentei ser assim. (professor Corbusier).

No relato do professor Bottas, embora, inicialmente, não tenha reconhecido que algo ou alguém teriam influenciado em suas escolhas, bem como sua prática docente, no decorrer da narrativa fica evidente a influência de “exemplos de professores” e de membros da família quando recordou os primeiros momentos em sala de aula como docente.

[...] mas na escolha da profissão não teve ninguém me inspirou não, mas não, nunca ninguém me influenciou assim de Ah eu quero ser professor ou eu sonho em ser professor, eu fui meio, assim, me descobrindo de acordo com o que eu ia... com as coisas iam acontecendo, com o que eu ia dando aula, o primeiro dia de aula meio, meio, né! Tem o professor Everardo, aqui no IFSUL, aqui, se aposentou já, que o cara tem uma vivência da obra e o cara é um baita de um professor, um baita de um professor, entendeu?![...] minha mãe é pedagoga formada, minha mãe tem até mestrado e coisa e eu perguntava pra ela. Então, essas coisas quando me davam, quando eu tinha assim, eu tinha a quem recorrer, sim! (Professor Bottas).

Nas narrativas das professoras que investiram num curso de formação pedagógica, foi possível compreender que esse percurso de formação também possibilitou a construção de conhecimentos que auxiliaram na prática das docentes, configurando-se, assim, como uma fonte de aquisição dos saberes.

Embora seja unanimidade nas falas dos professores a questão da prática profissional na área de formação inicial como sendo indispensável para a atuação do professor da EPTNM, apenas um professor narrador mencionou que a experiência profissional como arquiteto auxiliou na forma como o mesmo ministra suas aulas. O professor Bottas destaca como essa prática profissional refletiu de forma positiva em sua ação docente.

Mas também vi que todo momento, que toda prática que eu tinha já de obra na época, bah me ajudava um monte, bah tá louco, é o que me ajuda até hoje em sala de aula, é o que mais me ajuda, é a prática de obra, eu tenho certeza. (Professor Bottas).

Sobre isso, destaco os estudos de Souza e Nascimento (2013, p. 424), onde apontam que “mesmo considerando a amplitude dos saberes docentes, ainda pode ser percebida a supervalorização da experiência e da prática em detrimento dos conceitos teóricos e da pedagogia”.

Dentre as fontes de aquisição dos saberes, o curso de formação inicial e a experiência prévia como docente em uma outra modalidade de ensino foram apontadas pelo professor Corbusier como contribuintes de sua prática em sala de sala na EPTNM. Foi possível destacar duas situações distintas: inicialmente, a aprendizagem pela experiência, sem um conhecimento adquirido por vias formais, e depois uma situação nova, a qual percebi na fala docente se tratar de um momento de resignificação do conhecimento adquirido formalmente no curso de formação inicial e que se configurou numa experiência positiva, pois o professor conseguiu ver a importância do que havia aprendido na universidade.

Porque antes de dar aula no curso de design, eu tinha dado aula de inglês,

que por mais que eu tivesse uma experiência ampla, enfim e consegui chegar num nível bem legal, aquilo de certa maneira ainda era alheio a mim, eu tava ensinando uma coisa que eu formalmente não tinha aprendido, aprendi por uma experiência que depois eu vim a estudar, eu fui aprender inglês enquanto eu dava aula, aprender a gramática, por exemplo, enfim, e aí eu comecei a dar aula no design, e aí eu dava aula de desenho por exemplo, e era muito engraçado dar aula de coisas que eu tive aula, me chamou atenção, porque era como se soubesse aquilo, mas eu sabia porque eu adquiri de uma maneira diferente da experiência do inglês. E eu acho que isso me chamou atenção: Nossa, Ah era isso que o professor tava ensinando naquela aula. (Professor Corbusier).

Pode-se inferir que os saberes adquiridos no início da carreira são, parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos de socialização através da escola, família e universidade (TARDIF, 2014)

Como vimos, várias são as fontes de aquisição dos saberes docentes e essas variam de professor para professor e de acordo com a história de vida de cada um. Porém, existe um consenso entre os mesmos sobre a importância da experiência e vivência em aula, no cotidiano escolar, e a imersão na cultura da escola como formas de aquisição de saberes.

[...] e aí é a experiência também né, tu começa a conseguir diversificar a atividades, né, quanto mais tempo tu vai dando aquela disciplina tu vai enxergando novas possibilidades, sempre tentei levar os alunos na obra, sei lá, no que for assim, pra enxergar as coisas também, e aí um pouco acho que foi a experiência, assim, de tanto fazer a gente vai aprimorando. (Professora Lina).

Hoje, eu estou há quase 4 anos, 3 anos e meio dando aula no mesmo curso, nas mesmas disciplinas, eu acho que isso é uma característica minha, eu nunca dou uma aula igual, então a aula desse semestre não vai ser a do semestre que vem, eu modifico, eu experimento e eu sempre fiz isso assim, só que hoje, talvez essa seja uma diferença, eu já tive aulas mais estruturadas, bem estruturada[...]Então hoje em dia, acho que desde o semestre passado, eu tenho trabalhado um pouco mais livre, mais maleável, assim com isso, tem seus prós, por permitir justamente criar bastante e introduzir novas coisas, mas acaba que coisas que são base ou fundamentais acabam ficando menos atendidas, mas eu noto isso, assim, que essa exploração, essa experimentação em sala de aula, que para mim é assim, eu não saberia dar aula diferente. (Professor Corbusier).

Com a experiência né! Em primeiro lugar o ganho de autonomia com relação ao conteúdo e aos alunos, né?! Desde a postura em sala de aula, né, não só a postura, enfim, intelectual, mas inclusive física, sobre como se posta frente à turma, como manter sua postura, digamos assim, corporal, né, devidamente colocada, de frente para turma, em posição de respeito, esperar eles na porta. (Professor Sussekind).

Ai no segundo semestre eu já vi que eu comecei a inventar coisas diferentes, porque eu já sabia como é que eu tinha que dar aula, tipo aí eu tenho que dar esses conteúdos, eu comecei a ver os conteúdos de uma outra maneira, [...]E as coisas foram mudando, assim, e eu não sei porque

que mudaram, eu não sei, se realmente foram esses alunos que apresentaram vários problemas pra mim, que chegaram até a mim não sei de que maneira, não sei se eles se identificaram comigo e aí se sentiram à vontade, eu não sei se o problema deles, familiar, neurológico ou físico que me chamou atenção, eu não sei se foram esses cursos na área da pedagogia e eu não sei se foi a maternidade, os hormônios da maternidade, eu não sei? Alguma coisa mudou! Hoje eu me vejo como uma professora melhor, muito melhor. (Professora Zaha).

A própria prática em sala de aula e os anos de experiência permitiram aos professores narradores ressignificar o seu fazer docente. Ao mobilizar os saberes da experiência, o professor o produz na sua rotina de trabalho, num processo contínuo de reflexão sobre a prática (PIMENTA, 2014).

Ainda segundo Tardif (2014), é através da experiência profissional que se molda a identidade profissional, ou seja, “*com o passar do tempo, ela vai-se tornando aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua própria cultura, seu ethos, suas ideais, suas funções, seus interesses, etc.*” (TARDIF, 2014, p. 57, grifos do autor). Para o autor, a tomada de consciência dos vários elementos que fundamentam a profissão docente e a integração com o ambiente de trabalho, progressivamente, contribuem para a construção da identidade profissional dos professores.

De acordo com o Tardif (2014), são nos anos iniciais no magistério que esses saberes da experiência são com frequência mais valorizados pelos docentes, na medida em que, continuamente, vão construindo certezas sobre a profissão e auxiliando na integração com o ambiente escolar, em especial com a sala de aula.

Outro aspecto revelado nas falas dos professores Sussekind e Lina foi o diálogo permanente com os colegas de profissão. As trocas de experiência com os pares auxiliaram consideravelmente esses docentes a preencherem a lacuna da falta de conhecimentos pedagógicos no início da carreira docente de cada um.

Eu acho que é a discussão, assim, constante, acho que por exemplo, se a reunião pedagógica fosse uma reunião pedagógica ajudaria bastante, que nunca é, a nossa nem longe disso[...]Porque qual foi a experiência docente que eu achei muito boa, que a gente conseguiu muito atingir o aluno, foi o PROEJA, eu participei de todo o processo do PROEJA do Câmpus Pelotas, era um processo que a gente tinha reuniões semanais, que discutem o processo, que fazem essa integração de conteúdo, que pensam onde é que podem melhorar, falam sobre as dificuldades e o que que pode se agir. (Professora Lina).

[...] conversando com os colegas que já tiveram os cursos de formação pedagógica, trocando uma ideia, enfim, sobre conceitos que eles aprenderam, eu aprendi muita coisa com eles, né?! Buscando informações também nesse sentido, sobre o que é, de que maneira começar uma aula,

retomada do conteúdo, introdução, gerar expectativa no aluno, gerar expectativa pra próxima aula, esses conceitos, dentre tantos outros conceitos. (Professor Sussekind).

Dessa forma, foram apresentadas as formas de aquisição dos saberes que pude compreender e extrair da análise das narrativas dos professores. Os professores sempre se referiam a elas quando buscavam na memória as situações concretas do trabalho docente. Reafirmando os achados da presente pesquisa, apresento as contribuições de Tardif (2014), que destaca o caráter específico dos saberes profissionais docentes, conforme são adquiridos e mobilizados:

1º) eles são adquiridos principalmente no âmbito de uma formação específica e relativamente longa na universidade; 2º) sua aquisição é acompanhada de uma certa socialização profissional e de uma experiência do ramo; 3º) são usados numa instituição – a escola – que possui um certo número de traços originais; 4º) são mobilizados no âmbito de um trabalho – o ensino – que também possui certas características específicas (TARDIF, 2014, p. 219).

O autor destaca que essas condições de aquisição e de utilização dos saberes dos professores são fatores fortes suficientemente para que se possa pleitear seu caráter distinto em relação à outras atividades e profissões. Nessa perspectiva, concluo a análise dessa temática com um pensamento de Tardif (2014, p. 219), com o qual partilho e defendo sua ideia: *“Nesse sentido, não acreditamos que qualquer pessoa possa entrar numa sala de aula e considerar-se, de repente, professor”* (Grifos meus).

7.2 PRÁTICA DOCENTE: O PROFESSOR DA EPTNM EM SALA DE AULA

Segundo Josso (2004), ao longo de uma vida são vivenciados diversos acontecimentos cotidianos, mas é a partir de um exercício de reflexão sobre como esses acontecimentos afetam ao próprio sujeito, como este sente e percebe isso em sua vida, que eles ganham *status* de experiência. Com isso, busco compreender os modos de ser e de fazer dos professores deste estudo, a partir dos seus relatos, evidenciando as suas experiências significativas em sala de aula.

Ainda segundo Tardif (2014), o ensino ocorre num cenário composto por diversas interações que exercem vários condicionamentos ao docente. Estes condicionamentos aparecem “ligados a situações concretas que não são definidas de uma vez por todas e que exigem uma certa parcela de improvisação e de

habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 2014, p. 181). Para o autor, a capacidade de encarar essas situações é formadora, pois somente ela possibilita aos docentes desenvolverem certas atitudes e orientações que são obtidas na e pela prática real. Nessa perspectiva, o autor destaca que:

A prática é como um processo de aprendizagem através do qual professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa (TARDIF, 2014, p. 181).

Sobre a importância de estudos que buscam compreender as práticas docentes no seu contexto real de atuação, Pimenta (2014) afirma que nelas estão contidos elementos de extrema importância:

Como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 2014, p. 30).

Com relação as práticas docentes na EPTNM, Kuenzer (2010) afirma que devido as mudanças ocorridas no mundo do trabalho¹⁵ nos últimos anos, o professor deverá ser mais do que um simples comunicador que saiba se comunicar e conseguir cativar a atenção dos alunos. Ele deve, com base numa leitura da realidade e a partir das experiências e conhecimentos que os estudantes trazem consigo, saber escolher os conteúdos e sistematizar situações de aprendizagem em que a interação entre o estudante e o conhecimento seja capaz de possibilitar uma leitura e interpretação da realidade promovendo o trabalho em equipe, a comunicação, a capacidade de síntese, a criatividade em solucionar problemas, a capacidade crítica e assim por diante. Enfim, “deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico” (KUENZER, 2010, p. 514).

Dessa forma, nessa categoria de análise busquei compreender, a partir das narrativas dos docentes deste estudo, as principais concepções sobre as práticas docentes utilizadas pelos professores, bem como identificar as dificuldades encontradas pelos mesmos, tanto no início da carreira na EPTNM, como nos dias

¹⁵ “Diz respeito à mudança de eixo que ocorre na passagem do taylorismo/fordismo para as novas formas de organização e gestão dos processos sociais e produtivos” (KUENZER, 2010, p. 514).

atuais.

7.2.1 Dificuldades de atuação em sala de aula no ingresso na docência

Ao assumir, pela primeira vez, a atividade docente perante um grupo de alunos, o docente “sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve sua formação” (ESTEVES, 1999, p. 109). O autor refere-se as atitudes dos professores frente as novas transformações sociais.

Trata-se de uma afirmação feita em estudo há mais de 20 anos, no entanto, ela retrata perfeitamente o sentimento encontrado nas falas dos professores narradores desse estudo. Em se tratando da atuação na EPTNM, o desajuste entre as práticas docentes em relação a formação inicial desses professores é ainda mais acentuado, haja vista que em nenhum momento da trajetória de formação inicial os futuros professores tiveram contato com conhecimentos específicos da atividade de ensino.

Em seus estudos, Huberman (1992) destaca o “choque de realidade” da entrada na carreira docente, apontando para um confronto inicial com a complexidade da situação profissão:

O tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Foi possível observar quase todos esses aspectos e dificuldades iniciais nos relatos dos professores que participaram desse estudo.

O depoimento da professora Zaha, expõe uma certa rigidez inicial, na qual professores inexperientes acabam sendo menos flexíveis em sua prática em sala de aula:

No primeiro dia de aula, eu me enxergo assim, como aqueles professores de palmatória sabe?! Eu sou! Estou num patamar, eu que detenho o conhecimento, cale a boca, me escutem que é assim que vai acontecer! [...] Bah, era fazer eles calarem a boca, eu precisava que todos tivessem olhando pra mim naquele momento e que era preciso vencer o conteúdo, e que eles tinham que aprender e eles tinham que passar, sabe? [...] A minha preocupação era essa, sabe, muito escolinha, eu não estava preocupada

em formar pessoas, em captar pessoas, em fazer ele crescer, não! Eu queria que ele aprendesse, eu queria que ele prestasse atenção em mim e que ele fizesse da melhor maneira,[...] , o que realmente importa pra ele e eu ver que ele está se esforçando, que é completamente diferente do início, no início eu queria que todos fossem padrão, todos tem que chegar nesse ponto, nesse nível e hoje eu entendo que as pessoas vão chegar em lugares diferentes, de maneiras diferentes e níveis diferentes e eu entendo isso hoje e antes não, eles tinham que chegar no padrão X, só que nem todo mundo se encaixa nos padrões, não adianta. (Professora Zaha).

Da análise da fala da professora Zaha é possível depreender que a experiência em sala de aula e a interação com os alunos fez com a docente mudasse sua postura perante os estudantes. O impacto com a realidade é o que permite a mobilização de saberes originados das experiências e ressignificação desses acontecimentos em resposta a prática cotidiana. Esse processo de movimentação dos saberes é possível, pois vem acontecendo no âmbito escolar.

Foi possível detectar através das narrativas dos docentes um sentimento de abandono e falta de apoio, talvez da instituição de ensino, quando foram inseridos pela primeira vez no ambiente de sala de sala. Porém, percebi um empenho pessoal dos professores em superar essa falta de apoio e implicitamente a falta de conhecimentos pedagógicos.

O primeiro dia de aula meio, meio, né! Ah eu cheguei, eu tinha um certo, eu tinha uma haaã... eu tinha uma matéria para dar aula que era topografia e tinha uma outra que não me lembro bem, gerenciamento, que o Professor não tava aí, e aí eu tinha aquele plano de aula ali e com material de outro professor porque eu não tinha nada e então tu fica meio perdido, né?! Aí eu vi que tinha que estudar, que em forçou a estudar, reler tudo aquilo que eu tinha meio que abandonado. (Professor Bottas).

[...] porque é aquela coisa, quando tu entra pra substituto, me disseram, eu tinha uma reunião com o coordenador, ele me deu as ementas das disciplinas e disse: Então tá, amanhã tu começa. Tu não tens a menor ideia do que tu faz, pra onde tu vai. Aí cheguei de manhã lá pra dar aula, aí chegou uma professora que tava lá, assim né, que me ajudou bastante e me disse: Não, peraí que eu tenho uns powerpoint aqui pra te passar. Me entregou um projetor na mão e eu disse: tá bem! O que que eu faço com isso? Onde que eu ligo? Como é que eu ligo? E foi meio assim, né! (Professora Lina).

Ai o primeiro semestre eu me lembro de todo mundo dizer: “ Olha o primeiro semestre tu vai ficar meio perdida, até tu te adaptar ao ritmo.” E eu tava realmente assim, eu não tinha muita didática para dar aula, né, eu explicava para os alunos trezentas vezes a mesma coisa, tentava mudar as maneiras de explicar, mas era aquela coisa, não tinha uma estrutura em sala de aula, tipo assim que os alunos, não tinha um plano de aula, era uma coisa assim, sabia que tinha dar aquele conteúdo e explicava daquele jeito, como se eu tivesse explicando para uns colegas de aula assim né?! (Professora Zaha).

Outro aspecto que emergiu dos relatos dos professores narradores foi a lacuna existente pela falta de formação que os habilita para docência. Embora nem

todos reconheçam a necessidade dessa formação para o seu desenvolvimento profissional docente, nas falas fica explícita o quanto a falta de conhecimentos inerentes a atividade de ensino se configurou em dificuldades de atuação em sala de aula, principalmente no início da carreira no magistério.

Ah, eu acho que é meio a coisa didática assim, mesmo, por exemplo, não é uma falta de domínio da matéria, mas tipo assim, como é que tu vai montar a aula né?[...] ai eu procurava ler e comentar e fazer essas coisas e tal, usar um exemplo né e tal, mas eu não tinha ainda muito claro como é que eu ia atingir o aluno assim, por que eu percebo, eu mesmo me sentia as vezes chata, por que, sei lá, de noite, a turma tá lá de noite e tu desliga a luz pra enxergar o projetor e bota o projetor ali e tu sabe que tá to mundo te achando um saco, tu tá te achando um saco e tu não sabe muito bem o que fazer. (Professora Lina).

E eu tava realmente assim, eu não tinha muita didática para dar aula, né, eu explicava para os alunos trezentas vezes a mesma coisa, tentava mudar as maneiras de explicar. (Professora Zaha).

[...] porque me faltaram esses conhecimentos pedagógicos de como construir, aquela aula. Durante o semestre que se sucedeu, conversando com os colegas que já tiveram os cursos de formação pedagógica esse desafio, ele foi diminuindo, foi se minimizando. (Professor Sussekind).

O professor Corbusier foi o único a relatar que a sua experiência de ingresso na docência na EPTNM foi de uma certa maneira menos “traumática”. O mesmo descreve que, ao chegar nos primeiros dias em aula, não chegou ansioso ou com medo da primeira aula. Corbusier atribuiu a isso a sua experiência anterior como professor de língua estrangeira. Embora, segundo o docente, fosse uma atividade que desenvolvesse no tempo livre que dispunha, essa experiência lhe deu bons fundamentos sobre como conduzir uma aula e sua postura diante dos alunos.

Eu não cheguei na primeira aula com medo ou ansioso, não! Cheguei para dar aula, ai eu não vou saber ou ah eu não preparei bem uma aula ou eu não li muito sobre aquilo, eu acho assim, que o tempo que eu dei aula de inglês foi uma experiência que talvez pudesse ser uma coisa que era no tempo livre, mas me deu fundamentos muito bons assim, eu aprendi, por exemplo, numa aula a dizer que eu não sei, eu não tenho medo de dizer para o aluno que eu não sei, vou pegar a tua pergunta, vou estudar e eu vou te responder na próxima aula. (Professor Corbusier).

Superados esses desafios do início da carreira docente na EPTNM, os professores narradores apontaram que a experiência em aula os auxiliou a ultrapassarem essa barreira e destacaram que hoje as dificuldades são outras. Passo, então, a analisar o que dizem os docentes sobre suas dificuldades atuais em sala de aula.

7.2.2 Dificuldades atuais de atuação em sala de aula

Atualmente, os docentes que participaram desse estudo têm entre quatro e seis anos de tempo total no magistério. Segundo Huberman (1992), esse período é caracterizado por uma maior preocupação com os objetivos didáticos do que consigo mesmo (como estou me saindo em aula). Para o autor, situando melhor os “objetivos a médio prazo e sentindo mais à-vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas, o professor logra consolidar e aperfeiçoar o seu repertório de base no seio da turma” (HUBERMAN, 1992, p. 40).

A análise das narrativas dos professores narradores evidenciou a mudança de foco em relação as dificuldades de atuação, da preocupação de como o professor deveria desenvolver a atividade de ensino em sala de aula para a preocupação com o aluno e sua aprendizagem.

Um das preocupações atuais dos docentes da pesquisa é com o aluno que chega na instituição sem uma base de conhecimentos necessários para a construção dos conhecimentos técnicos relativos a profissão de técnico em Edificações. De acordo com os professores, essa falta de base configura-se como um gargalo que asfixia o progresso dos estudantes nos estudos.

[...] porque a gente tem muitos problemas ali em Jaguarão, por exemplo, que o nosso aluno ele não é selecionado como o de Pelotas, o nosso aluno vem com muita dificuldade, então a gente tem uma reprovação em massa em matemática, física, química e tal, porque eles não têm a base, ah é porque os professores são ruins? Não, os professores são ótimos, e fazem projetos de ensino e fazem aula de reforço, mas eles não têm a base. E aí como é que tu ensina estrutura para o um aluno que não sabe física? (Professora Lina).

Bom, como eu já citei, as necessidades, enfim, os problemas de base que eles trazem consigo e não é um problema da formação de professores da base deles, mas sim de infraestrutura, de estrutura, assim, mesmo, do Estado, a educação básica, realmente, ela está comprometida, né, em vários aspectos, esse é o principal desafio e quando eu falo isso, eu não falo só em conteúdo, mas eu falo também em moral, eles não tem nenhuma, eles além de não terem acesso aos conteúdos mínimos pra poder avançar[...]eles não tem educação mínima para se portar diante da sociedade, pra respeitar o professor, pra respeitar o colega, pra respeitar o chefe, pra respeitar os subalternos, eles não tem educação em casa, então o problema, esses são os maiores desafios, dos problemas que eles trazem dos anos anteriores dos quais eles passaram. (Professor Sussekind).

A professora Zaha destaca que hoje a maior dificuldade que ela enfrenta em sala de aula é fazer com que os alunos gostem do que estão aprendendo, que aquele conhecimento possa fazer sentido na vida do aluno.

A fala dos professores Corbusier e Lina revela outro aspecto em relação a identificação do aluno com o que é visto em aula. Segundo eles, a falta de identificação com o curso técnico, por parte do aluno, dificulta as suas atuações em aula como docentes.

[...] e em Jaguarão a gente tem aquele problema que é o único curso, as pessoas não sabem direito o que estão fazendo ali, né?! Não têm ainda a cultura da Instituição, né, então muitos ali que não gostam da edificações, eu digo pra eles: Bah, se vocês soubessem como é que é disputado isso lá em Pelotas, como os alunos queiram estar aqui e vocês estão aqui e estão desperdiçando, né?! (Professora Lina).

Eu brincava no design que eu perguntava para cada um dos alunos porque que tinham escolhido o curso de design, e ai tinha um ou outro que dizia que fazia aquele curso porquê de todos que tinha no IFSUL aquele era o mais fácil ou que parecia ser, ai eu brincava que esses eram os paraquedistas, eu dizia: Quem sabe tu vai te interessar, enfim, né, mas quando tu tá aqui numa aula de desenho não importa: “Ah, mas isso aqui é horrível, eu não sei fazer isso!”, bom, mas isso faz parte do que tu estas aprendendo. Mas era um ou outro, agora tu trabalhar num contexto onde todos são paraquedistas.[...] eu não sei se é por questão da identificação que eu vejo lá em Jaguarão, do problema do integrado se identificar com o que ele tá fazendo, pra mim é o maior pecado é o aluno estar fazendo uma coisa obrigado, que ele não sabe porque está fazendo. (Professor Corbusier).

Os professores também apontaram, como sendo uma dificuldade atual, a falta de maturidade dos alunos mais jovens, principalmente os alunos da modalidade integrada (ensino médio articulado com a formação técnica).

E o próprio aluno do integrado também, as vezes dispersa, né?! Tem muita energia e não quer prestar atenção. (Professora Lina).

O integrado tu tem que ter bem mais jogo de cintura, bem mais paciência, tem que estar meio em sintonia com eles, quando tu vê que a aula tá fugindo, tu tem que ir lá para o meio, tá, o que é que tá acontecendo?[...] E é bem mais complicado, tchê e a calma e a paciência, porquê tu tem que ser tolerante, tem que ser paciente, tu tem que ser calmo, porque eles são jovens,[...] Então, tu tem que fazer com que eles se deem conta da importância que aquilo tem, só que dentro do limite deles, isso ai eu acho que é o mais difícil. (Professor Bottas).

Outra dificuldade do integrado pra mim, é trabalhar com aluno adolescente, com uma certa imaturidade, se bem que com a imaturidade eu lido bem, eu não tenho problemas com aluno usar celular em aula, eu não tenho problema com a coisa: “quero ir no banheiro”, Vai no banheiro, eu acho que eu me dou bem nisso, assim, apesar de me incomodar um pouco com a coisa imatura demais deles, me incomoda pela “sem noçãozisse” deles. (Professor Corbusier).

Nesse sentido, os professores narradores foram unânimes em afirmar que trabalhar com o aluno da modalidade subsequente (alunos com ensino médio concluído e que realizam somente a formação técnica) é mais fácil do que com

alunos do ensino integrado.

Sobre o ensino integrado, o professor Corbusier ainda destaca a sua dificuldade em trabalhar com essa modalidade. Percebe-se na fala do professor que o mesmo atribui essa dificuldade em lidar com conteúdos na forma integrada ao histórico de formação anterior dos alunos.

Tenho, tenho algumas dificuldades, tem algumas coisas que dificultam o trabalho sim, em diferentes níveis, a gente tem duas modalidades em principio né, não só duas modalidades, mas dois formatos, dois tipos de alunos[...], a coisa do integrado pra mim é um pouco difícil, eu acho que[...]. Tu aprendeu um conteúdo e é muito fácil tu passar esse conteúdo da maneira encaixada que ele tá, agora tu diversificar e tu moldar esse conteúdo para um contexto, então, isso eu estou te dando um histórico pra te identificar um aluno, essa dificuldade de trabalhar com esse aluno, essa é a minha dificuldade hoje de trabalhar com o integrado. (Professor Corbusier).

Por fim, outro aspecto que emergiu dos relatos dos professores sobre suas dificuldades atuais foi a dificuldade de relacionar conhecimentos teóricos com a prática.

Mas acho que ainda é aquela coisa, aquelas disciplinas mais teóricas, assim, tem uma hora que tu não pode fugir da teoria, tu tem que dar teoria de alguma forma e isso eu ainda acho que poderia ajustar de alguma maneira, assim, né. (Professora Lina).

Eu nunca, eu nunca tento colocar um conteúdo em sala de aula só baseado naquilo que está escrito, eu sempre levo vídeos, fotos, dou exemplos, explico como é que aconteceu, se a patologia dá, explico o que pode acontecer lá na frente e aí tento diversificar bastante do que ficar naquele conteúdo maçante, lendo, lendo, lendo. (Professor Bottas).

Da análise das narrativas dos professores deste estudo, quando os mesmos narraram sobre sua atuação em sala de aula destacando as dificuldades inerentes a ela, pude observar que não é a falta de conhecimentos técnicos específicos da área de formação inicial que influencia nas dificuldades relatadas. Pelo contrário, o que não os falta é conhecimento técnico, todos possuem uma base sólida de formação inicial e dedicaram-se a buscar qualificação profissional na mesma área, além da maioria dos docentes já ter uma experiência profissional anterior à docência, como profissionais na área de formação inicial .

Porém, o que se observa nos relatos sobre as dificuldades de atuação, desde as iniciais, como a falta de didática e de uma metodologia de ensino, até as dificuldades atuais, como em lidar com alunos com base de conhecimento precária, alunos imaturos, que não se identificam com o curso ou ainda o desafio de articular

a teoria com a prática, é que são dificuldades oriundas da falta de conhecimentos pedagógicos para atuarem em sala de aula. Posso inferir que a ausência de uma formação direcionada para a atividade de ensino acaba prejudicando o trabalho docente dos narradores. Mesmo que alguns deles não tenham reconhecido que essa formação é indispensável para o seu desenvolvimento profissional docente, os aspectos destacados em suas falas confirmam justamente o contrário.

No entanto, mesmo que a falta de conhecimentos pedagógicos tenha se configurado num entrave para a atuação dos docentes, foi possível perceber que os mesmos demonstraram empenho e dedicação para superar esses obstáculos ao longo de suas trajetórias profissionais na EPTNM.

Nesse sentido, destaco uma característica do saber experiencial abordada por Tardif (2014, p. 110), é um saber existencial, pois para além da experiência de trabalho está ligado “à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser”.

Contudo, o autor alerta que somente o saber experiencial não representa o saber profissional docente, é necessário construção e mobilização de outros saberes: pedagógicos, das disciplinas, curriculares – todos esses saberes serão constitutivos da prática docente. Em suma:

O professor ideal é alguém que deve conhecer a matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana (TARDIF, 2014, p. 39).

Sobre a atuação específica na EPTNM, os estudos de Kuenzer (2010) sobre a formação de professores para essa modalidade de ensino apontam para um novo perfil de professor. Como já foi mencionado anteriormente, a partir da análise dos impactos das transformações ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais que impuseram à educação um novo papel, a autora afirma que esse novo docente deverá:

Ser capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em

educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade (KUENZER, 2010, p. 513).

Observadas essas complexidades que envolvem a formação de professores para a EPTNM, a autora enfatiza a necessidade da criação de políticas efetivas para a formação do seu corpo docente e defende a ideia, a qual me filio, de que os docentes que nela atuam necessitam de uma formação específica para a atividade no magistério. E vai mais adiante ainda, essa formação deverá ser realizada em instituições que articulem os diversos campos do conhecimento e da atividade de investigação, de modo a promover uma formação interdisciplinar, integralizada por uma formação em pesquisa.

Nessa perspectiva, comungo com Freire (2014, p. 30), quanto diz que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Pesquisar, então, seria um processo permanente de busca e indagação que conduziria a uma melhoria contínua da prática docente.

Passo nesse momento para a análise das concepções de práticas docentes que emergiram com maior frequência nas narrativas dos sujeitos do presente estudo.

7.2.3 Prática de sala de aula

Descrever a dinâmica das ações que ocorrem na prática docente não é uma tarefa fácil, tendo em vista a multiplicidade de elementos presentes nas situações de ensino. Busquei, por meio das narrativas dos docentes, apreender sobre as concepções e formas de conduzir sua prática de ensino, mesmo reconhecendo que é bastante difícil captar todos os aspectos desse processo que está em permanente movimento.

Devido a essa multiplicidade de elementos que compõem as práticas de cada professor narrador, foi difícil estabelecer consensos entre os achados da pesquisa no tocante à essa temática. Dessa forma, para facilitar a escrita e a análise dos dados, bem como a compreensão do leitor, optei, nessa temática de análise, por descrever num primeiro momento do texto as individualidades dos sujeitos, buscando apreender suas singularidades. Num segundo momento, ao final dessa temática, realizei a análise dos principais aspectos que se destacaram nas práticas dos professores que participaram desse estudo.

A sala de aula, por natureza, é um espaço múltiplo, onde docentes e estudantes convivem entre si, possibilitando uma troca de experiências onde ambos podem ensinar e aprender. Enfim, é o lugar onde o professor se expressa, revela e constrói sua trajetória profissional, mesclando elementos pessoais e profissionais em sua ação em sala de aula.

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 16) afirma que a prática docente é orientada, muitas vezes, pelas concepções e experiências que os professores carregam de suas trajetórias de vida individual:

A resposta à questão, Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula? obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional (NÓVOA, 1992, p. 16).

O autor também destaca que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1992, p. 17).

Dessa forma, começo a análise dessa temática a partir do que foi apreendido na narrativa do professor Corbusier sobre como o mesmo enxerga a sua postura em sala de aula perante os estudantes, como o docente estabelece a relação professor/aluno e como isso determina sua maneira de atuar em aula.

É possível perceber no relato do professor Corbusier que sua postura como docente em sala de aula é de partilha com os alunos num processo de colaboração mútua. O professor destaca essa relação de partilha e troca como sendo fundamental para o bom andamento da aula. Embora entenda que existam papéis diferentes entre o professor e o estudante, acredita que ambos podem contribuir para o processo de ensino aprendizagem.

Corbusier ainda revelou que não teme o fato de admitir que não sabe, situação que, segundo ele, tanto angustia os professores. Vejo aqui uma posição de humildade e de segurança em lidar com o conhecimento técnico a ser compartilhado com seus alunos.

A minha postura em sala de aula, a maneira como eu vejo a sala de aula, isso não mudou, como eu vejo o trabalho do professor, a relação do professor com o aluno, eu acho que eu já enxerguei isso muito no início, e eu noto que isso não mudou, eu enxergo assim, eu vejo como eu estava te

falando, esse trabalho colaborativo entre o professor e o aluno.[...] Então eu acho que esse não saber angustia muito as pessoas dentro de uma sala de aula, ah eu estou aqui, eu tenho que ser o dono do saber, e eu acho que logo eu aprendi isso, então eu nunca tive medo da sala de aula e eu nunca vi o aluno nem como esse ser inquisitivo, que te diminui, te coloca numa posição de alvo e também não vejo o aluno como aquele ser ignorante que tu tens que despejar todo o conhecimento. É uma pessoa que está ali, num papel diferente do meu, como tu é a entrevistadora e eu o entrevistado, mas a gente pode trocar coisas diferentes que nenhum dos dois sabe. (Professor Corbusier).

Nota-se que essa concepção teve influência de professores que marcaram sua trajetória de vida ainda na etapa de escolarização:

Por exemplo, eu me lembro de alguns professores, eu me lembro de aulas de geografia [...] ele cativava na maneira como ele contava, discutia as questões geográficas, geopolíticas e tudo mais, [...] era isso, essas aulas discutidas, aquela aula que te traz pra conversa, [...] Esse estilo de aula, depois na faculdade, [...] eu gostava das aulas do Silvío, porque ele botava minhoca na tua cabeça, ele mexia um pouco e fazia tu sair da caixinha, ele não chegava e te cuspiá conteúdo, então eu acho que é um estilo de aula que eu gosto, na verdade eu acho que é isso né, eu me lembro desses dois casos assim, de aulas discutidas, compartilhadas do professor com o aluno, qualquer outra coisa pra mim, uma aula onde eu pudesse ter o conteúdo só largado, se é pra isso, eu leio um livro, talvez eu não tivesse a mesma habilidade, mas eu vejo um pouco assim. (Professor Corbusier).

Analisando a fala acima, posso afirmar que o docente expressa em seu relato uma preocupação com a aprendizagem do aluno, em não ser somente um transmissor de conteúdos, mas ser um agente na construção do conhecimento, feita de maneira compartilhada com aluno e reconhecendo que esse detém conhecimentos prévios que precisam ser valorizados.

Nessa perspectiva, Freire (2014, p. 24) afirma que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (grifos do autor). Sobre a relação de colaboração entre o professor e o educando, o autor reforça:

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. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2014, p. 25).

Foi possível compreender, a partir da narrativa do professor Corbusier, que o mesmo busca sempre trabalhar de forma diversificada em sala de aula e está sempre reavaliando a forma de estruturar a sua aula. Atualmente, como acredita ter o domínio maior dos conteúdos trabalhados em aula, procura trabalhar de forma mais flexível e menos estruturada.

eu acho que isso é uma característica minha, eu nunca dou uma aula igual, então a aula desse semestre não vai ser a do semestre que vem, eu modifico, eu experimento e eu sempre fiz isso assim, só que hoje, talvez essa seja uma diferença, eu já tive aulas mais estruturadas, bem estruturada, de tu fazer o Power point, não sei o que, não sei o que...isso te dá mais segurança pro entrar e sair, mas ao mesmo tempo, eu vejo que isso me deixa confortável demais e não permite que eu molde a aula pro aluno ou pra aquele grupo de alunos especificamente, porque é diferente de grupo pra grupo. Então hoje em dia, acho que desde o semestre passado, eu tenho trabalhado um pouco mais livre, mais maleável, assim com isso, tem seus prós, por permitir justamente criar bastante e introduzir novas coisas, mas acaba que coisas que são base ou fundamentais acabam ficando menos atendidas, mas eu noto isso, assim, que essa exploração, essa experimentação em sala de aula, que para mim é assim, eu não saberia dar aula diferente, mas justamente isso, essa maneira de trabalhar tem ficado mais fácil, obviamente, por já está dando conta daquele conteúdo, eu já domino ele melhor, eu já não preciso tanto daquela estruturação e eu consigo trazer essa estruturação ou trazer esse conteúdo em um formato menos estruturado, menos encaixado em etapas e trazer exercícios diversos e adaptar, ver em que lugares eu estava pedindo demais, em que lugares eu estava pedindo de menos, tentar ver isso assim, eu acho que hoje eu estou um pouco mais maleável nesse sentido. (Professor Corbusier).

Percebo que o professor faz um exercício de reflexão constante de sua prática, ao afirmar que procura identificar onde está sendo muito exigente e/ou onde poderia explorar um pouco mais o conteúdo com os alunos. Isso denota uma preocupação constante com a melhoria contínua de sua prática em sala de aula. Para Freire (2014), é refletindo sobre a prática de hoje ou do passado que se aperfeiçoam as práticas futuras.

A narrativa da professora Lina também expressa os modos como a docente atua em sala de aula. Percebi na sua fala que a afetividade e o sentimento de ajudar o próximo são valores que norteiam a sua prática docente. Ela demonstra uma preocupação em olhar e compreender o lado do aluno, entender suas dificuldades, mas também ser exigente nos momentos que precisa ser. Declara que assim age como uma espécie de “mãe” dos alunos. Foi possível compreender que os(as) professores(as) que fizeram parte de sua história de vida, a partir de seus valores pessoais, contribuíram para a concepção afetuosa e materna que a mesma tem da docência.

E tive aquelas professoras mais mãezonas assim, que tu sabias que elas estavam ali, tu percebias que estavam comprometidas pra te ajudar, mas que iam te exigir na hora que tinha que exigir e tal e foi meio que sempre essa linha que eu procurei seguir, assim, que era o que eu achava que pra minha formação não foram uma pessoa, sei lá, foram várias, eu acho né! Mas que era mais ou menos o que eu queria fazer e como eu faço até hoje. (Professora Lina).

Quanto a maneira como o conteúdo é apresentado aos alunos pela professora, é possível compreender, a partir do relato da professora Lina, que a docente procura contextualizar os conteúdos com a realidade profissional. E ao perceber que o estudante não compreendeu a matéria, procura modificar seu método de ensino, demonstrando uma preocupação com a aprendizagem do aluno. Foi possível destacar também o cuidado que a docente tem em realizar a articulação entre a teoria e prática, ao afirmar que busca, sempre que possível, realizar visitas técnicas às obras de construção com seus alunos.

Também me lembro de eu gostar bastante de aulas em que os professores compartilhavam experiências profissionais assim, isso também é uma coisa que eu procurei assim, sempre trazer muito exemplo prático, muita coisa de como é que é a realidade, o que que eles vão enfrentar lá fora. Então é mais ou menos nisso que eu tenho me inspirado e procurado fazer nas minhas aulas. [...] tu começa a conseguir diversificar a atividades, né, sempre tentei levar os alunos na obra, sei lá, no que for assim, pra enxergar as coisas também, enxergar na prática. [...]Não sei, sempre tem que ter como melhorar, eu procuro fazer atividades, eu procuro fazer de outro jeito quando o aluno não assimila aquilo. (Professora Lina).

O professor Sussekind é o docente que tem menos tempo de atuação no magistério entre os participantes da pesquisa. Outra característica que marca a trajetória desse professor é o fato de não ter experiência profissional na área de formação inicial, pois Sussekind concluiu o ensino superior e logo ingressou na docência na EPTNM.

Diante dessas considerações, é possível inferir, a partir da análise de sua narrativa de vida, que a concepção que esse docente tem sobre sua atuação em sala de aula é imersa em atitudes comportamentais, predominando a preocupação de como o professor deve se comportar em aula e se relacionar com os alunos, bem como desenvolve sua prática de ensino.

Em primeiro lugar, eu procuro ser solícito em sala de aula, ter humildade em trabalhar esses conteúdos e entender que, sim, tu vai ter que muitas vezes trabalhar a matemática básica do ensino fundamental para poder trabalhar os conteúdos que estão propostos na tua ementa, tem que ter humildade nesse sentido[...]Antes de exigir respeito dos alunos, respeitá-los, né, respeitá-los[...]acho que demonstrações de afeto também são importantes, afinal de contas a gente, nós somos todos pessoas, né e pessoas são afetivas, tem sentimentos e essas coisas são importantes para fortalecer os laços e ganhar confiança[...]Saber entender os níveis das brincadeiras, entender que apesar de, de, de...apesar de sermos todos seres humanos e termos todos os tipos de reações, que nos fazem rir e chorar, enfim, em sentir sensações e termos liberdade pra fazer isso e sabermos que temos que ter isso para o ganho de confiança como já se tem. Existe um máximo, existe um ponto máximo até onde se pode ir, pra que se exista um mínimo

de respeito, né, para o bom prosseguimento das atividades e pra que tu não tenhas teu espaço invadido. (Professor Sussekind).

Desse relato, constatei o quanto é importante para o professor Sussekind estabelecer uma relação de confiança e amizade com seus alunos, é um relato carregado de sentimentos de afeto e amizade. Em *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*, Freire (2014) destaca que a afetividade é um dos elementos compõe a prática docente e o professor não deve ter receio em expressá-la, porém, o autor alerta que a prática educativa vivenciada com afetividade não deve renunciar à uma formação científica sólida. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico” (FREIRE, 2014, p. 140).

Esse professor também demonstra se preocupar com a aprendizagem dos seus alunos, uma vez que afirma ser necessário a retomada de conhecimentos de outras etapas de escolarização, anteriores a EPTNM, para garantir o êxito no processo de aprendizagem dos conhecimentos técnicos por parte dos estudantes.

Outro aspecto que considero importante destacar da narrativa do professor Sussekind é o reconhecimento dos alunos como sendo um indicador positivo sobre o seu trabalho em sala de aula.

[...] eu tive ótimas oportunidades de ter sido o professor homenageado ou professor paraninfo e ver que mesmo tendo essa característica de cobrar muito deles, com essas respostas deles, eu pude ver, hoje, que não. Peraí, o caminho realmente é esse! Eu tive a resposta positiva disso, de que mesmo cobrando, né, eu tive essa resposta positiva, não, peraí, eu tô caminhando certo! (Professor Sussekind).

A narrativa da professora Zaha indica que a docente, em sua atuação em sala de aula, procura valorizar os conhecimentos prévios dos alunos para a partir deles construir o conhecimento técnico junto ao aluno. Segundo a professora Zaha, quando o conhecimento visto em sala de aula passa a ter sentido para os discentes, esses se mostram mais interessados e a aprendizagem é facilitada.

Teve um aluno que é alucinado por futebol, ele já projetou dois estádios de futebol no programa. “Professora olha que legal!” Aí eu vejo que o interesse dele é esse e eu digo: Tá, mas então vamos fazer assim. E aí eu ensino e interfiro no projeto dele de estádio de futebol que é uma coisa que ele está fazendo por conta. Aí tem uma outra menina que ela é muito ligada em moda, que eu vejo que ela está sempre... e eu pego os bonecos do programa e digo: Então, vamos mudar as roupas dessa boneca. Então, eu começo dependendo do interesse de cada um e apresento ferramentas diferentes, no final do semestre todos eles vão estar sabendo mexer no programa. Eu vou ter ensinado todas as ferramentas necessárias do programa? Acho que não! Mas eles vão ter autonomia pra um dia se sentar

e investigar[...]Então eu tento ver o que que eles se motivam pra eu conseguir chamar eles pra aula, independente do conteúdo que eu esteja dando, eu tento fazer as conexões mais malucas possíveis e que tenha alguma coerência com o mundo deles, né?![...] Se ele disser que achou um saco, eu vou perguntar: Que parte tu achou um saco? Então vamos mudar, daí eu tento partir da realidade dele, aí eu me lembro que ele ama filme e tem um filme que tem a ver com isso, aí eu puxo esse filme, sabe?! (Professora Zaha).

A professora Zaha demonstra reconhecer as singularidades de cada aluno. Para a docente, cada aluno é único e a avaliação deve ser feita com base na evolução individual dos alunos. É possível perceber também a preocupação com a aprendizagem do aluno, quando a professora destaca que para que os alunos obtenham êxito na aprendizagem do conhecimento, procura diversificar seu método de ensino em aula, mas sempre tentando articular o conteúdo com a realidade do aluno.

Então, eu não me preocupo tanto assim, ah eu preciso vencer o conteúdo. Não! Eu quero que o que eles saibam, eles saibam bem e que eles tenham capacidade, familiaridade e que se sintam à vontade pra mexer. Então eu estou indo nesse caminho assim. [...] eu não sei como foi que eu cheguei ao que eu acho hoje ser um ensino bom, do meu método, mas eu vejo assim, que eu entendo que cada pessoa tem um processo de pensamento diferente, tem um jeito de entender diferente, que eu tenho que partir da realidade deles, de como é que eu alcanço, de eu ter várias ferramentas didáticas. [...] Eu quero que eles achem alguma coisa interessante na disciplina e que tenham gosto de ir e se sintam à vontade pra interferir a qualquer momento no que eu estou falando. E que se eu tiver que mudar tudo, eu mudo tudo na hora pra que eles se sintam à vontade ali, naquele momento. (Professora Zaha).

Nesse sentido, as contribuições de Freire (2014) dão sustentação para a compreensão de ensino da professora Zaha:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina... (FREIRE, 2014, p. 31-32).

Novamente, o retorno dos alunos aparece como um indicador positivo na avaliação da conduta dos professores em aula. A Professora Zaha relata que os elogios dos alunos, nos conselhos de classe, serviram para orientar a sua prática em sala de aula.

Por fim, a narrativa do professor Bottas revela que na sua prática em sala de aula procurar articular a teoria com exemplos concretos da realidade. Foi possível

perceber que o docente também reconhece as particularidades e diferenças de cada aluna e procura levar isso em consideração no momento de ensinar os conteúdos.

Óh, teu comportamento tem que ser assim, puxa os alunos pra dentro da sala, dá exemplos, pede pra eles exemplos pra eles entrarem no conteúdo, pra eles entenderem a matéria, éh, olha aquele como um ser humano diferente do outro, eles não são iguais ali dentro, uns vão ter mais facilidade, outros mais dificuldades. (Professor Bottas).

O relato do professor Bottas expressa sua intenção de continuamente diversificar as atividades propostas em aula, se afastando da visão do professor como um transmissor de conhecimento. Cabe destacar o empenho do professor em fazer com os alunos sejam participativos em aula.

Eu nunca, eu nunca tento colocar um conteúdo em sala de aula só baseado naquilo que está escrito, eu sempre levo vídeos, fotos, dou exemplos, explico como é que aconteceu, se a patologia dá, explico o que pode acontecer lá na frente e aí tento diversificar bastante do que ficar naquele conteúdo maçante, lendo, lendo, lendo...Não, não! Peraí, entendam, olha aqui! Peço pra, comecei a pedir exemplos pra eles trazerem de casa, enfim, dá pra fazer tanta coisa. (Professor Bottas).

A análise das narrativas dos professores no que se refere a forma como ensinam, revelou que a prática em sala de aula é marcada pela complexidade de ações que o professor desenvolve em seu trabalho com os estudantes. De acordo com Santos (2010, p. 09):

A prática do professor é complexa, não apenas por envolver diversas habilidades, como também por exigir que muitas delas sejam utilizadas simultaneamente. O professor ao lecionar um determinado conteúdo não tem apenas que dominar o conhecimento daquele campo, como também saber ensiná-lo, subdividindo-o em tópicos, apresentando exemplos, fazendo analogias, criando atividades etc. Ao lado disto no momento em que trabalha em classe terá que saber criar interesses, incentivar os desatentos, fazer perguntas desafiadoras e pertinentes, manter a disciplina, perceber dificuldades de aprendizagem, criar formas alternativas de ensino para os que não estão acompanhando a classe etc.

Foi possível observar nos relatos dos professores narradores várias dessas ações mencionadas pela autora. Percebi que os docentes se empenham em utilizar estratégias de ensino diversificadas, com o propósito de possibilitar aos alunos que os mesmos adquiram/construam o conhecimento necessário para a sua formação profissional.

O estudo das práticas dos professores em sala de aula, a partir das narrativas dos docentes, também revelou que a mesma não está dissociada de valores e crenças que os docentes construíram ao longo de sua trajetória de vida. Nesse

sentido, Sacristán (1999) reforça que o ensino é considerado uma prática social não somente pela interação entre seus atores (professores e alunos), mas também porque na sua prática o professor reflete o contexto e a cultura social que o constitui e a que pertence.

Embora três professores, dos cinco estudados, não tenham formação pedagógica, observei que esse fato não impediu esses docentes de trabalharem em sala de aula sob uma perspectiva inovadora de ensino. As práticas de ensino adotadas pelos cinco docentes se afastam de uma visão tecnicista¹⁶ de ensino, predominante durante muito tempo na EPT.

Essa constatação vai ao encontro dos achados de pesquisa do estudo de Nascimento (2013). Para a autora, essa nova postura do professor da EPT é reflexo das mudanças no trabalho e a necessidade de um novo perfil de formação de profissionais de forma integral.

A conduta dos professores narradores que valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes e contextualiza o conteúdo visto em aula contribui para a formação do futuro técnico, não apenas por recusar a ideia da formação baseada apenas no saber fazer, mas também por possibilitar ao estudante a compreensão do seu contexto social e de trabalho e suas diversas especificidades e potencialidades, colaborando para a formação integral do aluno.

Nesse contexto de mudanças constantes no mundo do trabalho e nas relações sociais, Machado (2008) destaca as atitudes que o professor da EPTNM precisa desenvolver em sua prática em sala de aula:

Saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência (MACHADO, 2008, p. 18).

¹⁶ “Métodos de ensino tecnicistas – consistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle nas condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações. Relacionamento professor-aluno – são relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional. Ambos são espectadores frente à verdade objetiva. A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem” (LUCKESI, 1999, p. 61-62).

Nesse sentido, arrisco-me a dizer que as práticas de ensino dos professores que participaram da pesquisa superam a prática meramente técnica do saber fazer, pois contemplam dimensões que estimulam a criatividade e a criticidade dos estudantes. Conclui-se, dessa forma, que a maneira como esses professores trabalham em sala de aula beneficia a formação integral dos estudantes.

Os professores narradores desenvolvem sua prática docente no âmbito de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Dessa forma, os mesmos apresentam representações acerca do seu trabalho no contexto da Instituição e mais amplamente na EPT. Na seção seguinte e final desse capítulo, analiso quais as percepções sobre o ambiente institucional e o perfil de docente da EPTNM que emergiram dos relatos dos professores.

7.3 INSTITUCIONALIDADE E IDENTIDADE DOCENTE NOS IFs

Busquei nessa seção analisar a percepção dos docentes participantes da pesquisa sobre a cultura institucional e o quanto ela marca o perfil de professor que atua na EPTNM.

Os professores narradores destacaram sua visão sobre o ensino no IFSUL Câmpus Avançado Jaguarão, em especial o ensino técnico, mencionando qual seria o papel da Instituição na formação dos futuros técnicos, as características inerentes ao professor que atua na EPTNM, bem como o caráter específico dessa categoria de ensino, com suas diferentes modalidades.

7.3.1 Diferenças no perfil de aluno dos cursos técnico integrado e subsequente

Conforme apontado no capítulo sobre a metodologia desse estudo, onde faço uma caracterização do Câmpus Avançado Jaguarão, o curso técnico em Edificações é ofertado na modalidade integrada ao ensino médio e subsequente. A diversidade no público atendido é um dos desafios apontados pelos docentes pesquisados.

O perfil dos alunos que buscam uma formação técnica de nível médio varia bastante de acordo com a modalidade de ensino em que se enquadram. Os alunos do curso técnico integrado ao ensino médio são, geralmente, jovens que acabaram de concluir o ensino fundamental. No Câmpus Avançado Jaguarão, o curso técnico integrado ao ensino médio é ofertado nos turnos da manhã e tarde. Já os estudantes

do curso técnico subsequente são adultos, a maioria trabalha durante o dia e estuda à noite, visando o ingresso no mercado do trabalho ou aprimorar seus conhecimentos na área específica do curso. Sendo assim, o curso técnico subsequente é ofertado no período noturno.

Os professores revelam em suas falas as dificuldades em lidar com diferentes perfis de alunos:

[...] os alunos do subsequente estão cansados, trabalharam e tal[...]E o próprio aluno do integrado também, as vezes dispersa, né?! Tem muita energia e não quer prestar atenção... (Professora Lina).

O integrado tu tem que ter bem mais jogo de cintura, bem mais paciência, tem que estar meio em sintonia com eles, quando tu vê que a aula tá fugindo, tu tem que ir lá para o meio, tá, o que é que tá acontecendo?[...] E é bem mais complicado, tchê e a calma e a paciência, porquê tu tem que ser tolerante, tem que ser paciente, tu tem que ser calmo, porque eles são jovens,[...] Então, tu tem que fazer com que eles se deem conta da importância que aquilo tem, só que dentro do limite deles, isso aí eu acho que é o mais difícil. [...] [...]o subsequente é um espetáculo! (Professor Bottas).

Essa é a minha dificuldade hoje de trabalhar com o integrado[...] é trabalhar com aluno adolescente, com uma certa imaturidade [...] mas eu como formador, eu sei quem eu estou formando no subsequente, no integrado eu não sei quem eu estou formando e a maioria das vezes eu estou ali, criando a ilusão na minha mente que todos eles vão ali trabalhar com aquilo, porque eu preciso ter esse alvo. [...] O subsequente, eu vou te dizer assim, eu tenho uma certa... é a menina dos meus olhos, eu gosto de aluno do subsequente, eu gosto do meu papel na vida daquela pessoa. [...] eu acho que é a questão do subsequente que tem esse perfil, esse nível de dedicação, ele não está ali pra cumprir uma coisa, eles estão ali porque eles querem. Isso para o formador faz toda a diferença do mundo. (Professor Corbusier).

E eu vejo que são adolescentes de 16, 17 anos que já querem ter sua independência, que reclamam dos pais. (Professora Zaha).

Ao analisar as narrativas acima, é possível afirmar que para os professores narradores as dificuldades em trabalhar com alunos do ensino técnico integrado são relacionadas a maturidade e as especificidades da adolescência. Ao trabalhar com os alunos do ensino técnico subsequente, os professores reconhecem um comprometimento maior com o curso, correspondente ao interesse pela profissão de técnico.

Com relação as diferentes modalidades de ensino que o professor da EPT precisa atuar, os docentes destacaram que a falta de conhecimento sobre a concepção de ensino técnico integrado ao ensino médio dificulta a ação docente em sala de aula. Os professores destacam que seria fundamental esclarecer os

fundamentos do ensino integrado, tanto para os professores da área técnica, quanto para os professores da formação geral.

Então, eu acho que a função de esclarecer o que é integração vai contribuir, porque nós somos uma coisa diferente, isso é fato! [...] o foco ali é dar conta dele ser um técnico em edificações, então ele não pode perder isso, ele tem que dar conta das disciplinas sim, mas de um outro jeito, que é a integração de verdade, que aí todos esses temas que tem sido discutidos. (Professora Lina).

E isso são as discussões atuais do IF, acho que o formato do integrado como se vende não está certo, tão vendendo gato por lebre, a gente não está praticando em aula, a gente não está preocupado em praticar em aula, porque isso significa colocar o dedo na aula de todo mundo e principalmente colocar o dedo na aula das disciplinas propedêuticas, que não querem dedos metidos nas suas disciplinas, porque eu digo, já falei em várias discussões, eu não tenho como dar uma aula sem ser integrada, porque se estou falando de conforto, eu estou falando de física, eu não tenho como não falar de física, se eu estou falando de preservação do patrimônio, eu estou falando de história, eu não tenho como não falar de história, então querer dizer que o ensino técnico também tem que ser integrado, é balela, eu não tenho como ensinar se eu não integrar[...] Je isso a gente tinha falado lá no seminário de integrado, o professor de história do primeiro ano do técnico em Edificações vai dar uma aula de história para o primeiro ano do curso técnico em edificações e para o curso de química, ele vai dar outra aula, não é a mesma aula, não é, não deveria ser. (Professor Corbusier).

[...]eu sempre tendo assim, agora eu não consigo dar uma matéria sem pensar em vincular com outra matéria, eu tenho que misturar as disciplinas, apesar de não ser da minha área, tipo eu estou dando agora Excel, por exemplo, uma das disciplinas que eu estou dando lá em Jaguarão, é Excel, ai eles vão utilizar muito em orçamento. [...] Como os meus colegas de matemática e física encaram isso, eles dizem que não tem problema, que gostam, daqui a pouco eles falam isso porque querem me agradar entendeu? Mas eu vejo que faz diferença na sala de aula, que isso é legal pra eles.[...] Eu vejo que eu tenho colegas que ainda estão ligados a essa técnica de a matéria é essa e tu vai aprender isso e eu tenho colegas que saem um pouco da caixinha, sabe, e eu sinto uma dificuldade porque as minhas disciplinas, eu não sou uma pessoa, que tipo eu estou de férias e eu já sei tudo o que vou dar no semestre, não! Às vezes eu me deparo com um conteúdo e na hora me dá um estalo e eu monto um projeto ali muito rápido, eu sei o conteúdo que tenho que dar, mas de que maneira eu ainda não sei direito, e ai eu me agarro nesses colegas e digo: Olha eu estou fazendo tal trabalho, o que posso vincular com a tua disciplina, será que dá? E eu vejo que eles meio que paralisam, do tipo: como assim? Sabe, eu vou ter que sair da minha cartilha, pra que né, tu consiga enfiar essa tua matéria técnica na minha matéria. (Professora Zaha).

Percebo que há um esforço desse grupo de professores em praticar o ensino integrado, porém, às vezes esbarram na falta de conhecimento sobre o que seria a integração entre ensino técnico e formação geral.

A resolução nº6 de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em seu artigo 7º define o ensino integrado como aquele:

Ofertado somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica; (BRASIL, 2012).

A mesma resolução apresenta como um dos princípios orientadores da EPTNM a articulação entre a formação do ensino médio e a preparação para a atuação em profissões técnicas, com vistas a formação integral do aluno. A partir dessas considerações, Frigoto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 45) reforçam que:

A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

Nessa perspectiva, o ensino médio integrado tem como objetivo superar “a fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para jovens e adultos” (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 20).

Segundo Ciavatta (2012), a formação integrada deve ultrapassar o indivíduo fragmentado historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação do fazer e a ação do pensar. Para a autora, a ideia do ensino integrado trata:

de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na gênese científico-tecnológica em sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Logo, o ensino integrado deve possibilitar ao egresso do curso técnico não somente prepara-lo para o imediatismo do mercado de trabalho, mas promover a compreensão crítica sobre o funcionamento da sociedade contemporânea e suas relações e conhecer o contexto onde vivem para que possam intervir nele com vistas a superar as desigualdades sociais.

Conforme observado nas narrativas dos professores narradores, os mesmos encontram dificuldades de entendimento e colaboração dos docentes da formação geral do Câmpus Jaguarão, fato que contribui para enfraquecer as tentativas de integração entre as diversas áreas do conhecimento. Segundo Ciavatta (2012), para o exercício da formação integral é necessário que os professores estejam abertos à inovação, conteúdos e temas propícios a integração.

Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tronam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano (CIAVATTA, 2012, p. 101).

Ainda, segundo Frigoto (2012), o desafio da integração envolve transformações na maneira de organização das escolas, de conceber o currículo, nas práticas de ensino, na formação de professores, bem como nas condições de realização do seu trabalho e o seu efetivo envolvimento com o ensino integrado. “Se os educadores não constroem, eles mesmos, a concepção e a prática educativa e de visão política das relações sociais aqui assinaladas, qualquer proposta perde sua viabilidade” (FRIGOTO, 2012, p. 77).

Constata-se que a superação desse desafio passa pela formação de professores que deverá, não somente aos docentes da área técnica, como também para os docentes da formação geral, promover conhecimentos que possibilitem aos docentes exercerem a interdisciplinaridade, localizando os conteúdos específicos da formação técnica no grupo de conhecimentos da formação geral.

De acordo com Caldas (2011), esse é um aspecto que ainda carece de resolução dentro dos IFs:

Registra-se também um forte apelo para se que atue de forma integrada e articulada sem, contudo, banalizar a importância do domínio adequado dos conteúdos que deverão ser trabalhados para efetuar uma transposição didática contextualizada e integrada às atividades práticas e de pesquisa (CALDAS, 2011, p. 37).

Diante das tentativas de integração do conhecimento na EPTNM por parte dos professores narradores e a constatação do pouco envolvimento de um grupo maior de professores com a concepção de ensino integrado, os docentes relataram que é fundamental para a atuação na EPTNM dentro de um Instituto Federal que se saiba o verdadeiro papel da escola enquanto instituição formadora.

Na próxima temática de análise, apresento os relatos dos professores narradores sobre como compreendem a identidade e o papel dos IFs, bem como o perfil do professor da EPTNM que atua na formação técnica.

7.3.2 Identidade Institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e identidade do professor da EPTNM

A nova fase de expansão da EPT é caracterizada pela constituição da Rede

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através lei nº 11.892 de 29/12/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com isso, surge um novo modelo institucional para a EPT.

A referida lei, em seu artigo 2º, define os Institutos Federais como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicâmpus, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Sobre a finalidade e características das Instituições de Ensino, convém destacar o que diz o artigo 6º:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; (BRASIL, 2008, p. 05).

Dessa forma, percebe-se um aumento na oferta da Educação Profissional e Tecnológica abrangendo níveis e modalidades de ensino distintos e compreende-se que os docentes dessas instituições são solicitados a desenvolverem seu ofício nos diferentes níveis e modalidades, com vistas a promover a formação humana, profissional e autônoma dos estudantes.

Nesse sentido, destaco os relatos dos professores Corbusier e Lina, pois ambos relataram um sentimento de falta de identidade e reconhecimento sobre o papel dos IFs, alegando que é necessário que se tenha claro qual é o verdadeiro objetivo em relação a formação do estudante que busca o ensino profissionalizante. Para ambos, ainda é de pouco conhecimento dos próprios servidores que trabalham na instituição sobre o seu papel enquanto instituição formadora.

[...] Só que aí é também o que eu digo, a Instituição tá muito carente disso, a Instituição não tem claro qual é o nosso papel, então os professores não tem claro o nosso papel, então os alunos não tem claro o que eles vão esperar da gente. [...] Só que o que a gente enfrenta bastante assim, no nosso Câmpus, que talvez não é, que acho que não é realidade de outros Câmpus, a gente tem muito problema, exatamente com isso, que eu até já te comentei, qual é o nosso papel? [...] e aí inclusive tem toda essa discussão que eu acho ótima, que é esse seminário que até que tá acontecendo do integrado e tudo, que é quem nós somos afinal? Nós não somos um colégio, se nós fossemos um colégio nós não teríamos ensino técnico no nome, tá?! E não estou dizendo que é melhor ou que é pior, ou um ou outro, mas eu acho que tem essa diferença de concepção de qual é o nosso papel. [...] Mas que, se nós somos uma instituição federal com educação profissional é porque nós temos um outro papel e esse impasse tem sido bem sério e eu tenho percebido. [...] E eu acho que essa expansão

desgrudou, descolou isso, né?! Cada Câmpus tem sua autonomia e cada Câmpus faz o que quer e no nosso Câmpus, por exemplo, a gente ouvi muito: “nós não somos o Câmpus Pelotas”. Nós somos sim, o Câmpus Pelotas, se não fosse o Câmpus Pelotas não existia expansão, não existia IFSUL. Então eu tenho brigado muito por isso, assim, que tem que achar a identidade de novo do IFSUL, assim, essa coisa da autonomia, de cada um faz o que quer e aí agora tudo virou licenciatura, tá errado! [...], porque nós somos uma coisa diferente, isso é fato! A gente ainda outro dia ouviu: Ah eu acho que a gente não está sendo bem preparado para o ENEM! Não é esse o nosso foco, também é! Mas não é só esse. [...] A propedêutica acha que nós somos um colégio, um colégio de segundo grau. (Professora Lina).

A gente não sabe nem a nossa marca, a gente não sabe, não tem a nossa marca para vender, porque agora se a marca é o integrado, não é isso que a gente está vendendo. E se é integrado, ok! E se é técnico, qual a característica do técnico? Técnico é prática? Não é isso que a gente tá vendendo. Até acho que a prática, hoje a gente tá vendendo, mas cada vez mais a gente está se afastando, ou não, eu acho que a gente não está tanto na prática como a gente ser. (Professor Corbusier).

Os professores reconhecem essa falta de clareza no foco da Instituição e destacam que esse fato se configura como um dos desafios atuais para a manutenção da expansão da rede.

Nesse sentido, Pacheco (2011) reforça o papel da EPT, no âmbito dos IFs, para com o contexto social, pois além de contribuir para o desenvolvimento econômico e social regional e nacional, visa também fortalecer o processo de inclusão cidadã de parte de cidadãos brasileiros. O autor destaca que um dos objetivos básicos dos Institutos Federais é a articulação entre trabalho, ciência e cultura, com vistas à formação humana.

Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas (PACHECO, 2011, p. 15).

Nesse sentido, destaco a concepção dos professores narradores sobre o papel do professor da EPTNM que atua na formação técnica:

Por que é isso, a gente vai tá formando um profissional pra tá lá fora, pra tá se responsabilizando, pra tá trabalhando, pra tá levando o nome da Instituição, né, então, eles tem que ir sabendo o que que eles vão enfrentar. [...]o professor de edificações, ou de eletrônica ou de sei lá, entende, que nós temos que formar um profissional,[...] o foco ali é dar conta dele ser um técnico em edificações, (Professora Lina).

É formar o profissional,[...], é de saber que no fim daquilo o cara vai ser um técnico em edificações. (Professor Corbusier).

O objetivo da formação daquele aluno é justamente formar um aluno para o mercado do trabalho direto, para o mundo prático, é uma formação muito mais prática do que uma graduação. (Professor Sussekind).

É pra isso que eles vão sair, pra esse mundo profissional aí pra rua. Esse é o meu papel. (Professor Bottas).

O que eu acho dos professores da técnica é que eles estão mais preocupados no aluno saber fazer do que entender o conceito por traz[...]é o mercado de trabalho, olha tem que aprender agora, porque ele vai trabalhar agora, mês que vem ele vai tá trabalhando, ele vai assinar um projeto, ele vai levantar uma casa, ele tem responsabilidade, não é tipo, ele pode fazer faculdade, não, eu não quero saber, eu estou formando um técnico, eu estou formando um profissional que vai ser responsável por uma residência que vai ter uma família morando dentro, então eu vejo muito, tipo, aplicação do conhecimento. (Professora Zaha).

Analisando as narrativas acima, é possível afirmar que entre os professores narradores existe o consenso de que o papel do professor da EPTNM das disciplinas profissionalizantes é preparar o estudante para o mercado de trabalho. Embora esses professores se empenhem em propor práticas de ensino que se afastem de uma concepção tecnicista e procurem trabalhar os conteúdos de forma integrada, a concepção sobre o objetivo final de formação, de acordo com suas falas, vai de encontro as propostas de formação integral idealizadas pela Instituição de ensino em que trabalham. Nesse sentido, destaco a missão do IFSUL:

Implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social (IFSUL, 2018, s./p.).

Dessa forma, entendo que o papel do professor da EPT, no contexto de atuação dos IFs, seja promover a formação integral do educando, possibilitando que este desenvolva seu intelectual para encarar os desafios relacionados com as práticas sociais e ao trabalho e não somente servir para atender as exigências do mercado de trabalho.

Conforme observado, existe uma grande ênfase na formação do profissional para o mercado do trabalho, onde a cultura do saber fazer é supervalorizada em detrimento de uma concepção teórica que valorize também uma formação que prepare os cidadãos para o mundo do trabalho com consciência e pensamento crítico. Conforme Machado (2008, p. 15):

Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos

desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental.

Diante do exposto, com o objetivo de auxiliar os professores da EPTNM da área técnica a compreenderem o papel social que o professor exerce na formação do futuro técnico, proponho, baseada nos estudos de Nóvoa (2009), como alternativa para os docentes que já estão em atividade na EPT, uma formação para docência que passe por dentro da profissão. Para o autor, “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes” (NÓVOA, 2009, p. 30). Portanto, é na instituição e no contato direto com a profissão e com os demais colegas, através do diálogo, que se aprende e se constrói o papel do professor e da escola.

Em relação ao papel social do professor, o autor destaca que diante da realidade atual a escola precisa ir além da própria instituição. Isso implica em superar barreiras impostas pelas condições de origem familiar e social, sendo necessário compromisso social do professor baseado em valores de inclusão social e respeito a diversidade cultural.

As narrativas dos professores também revelaram a percepção que os docentes têm sobre o professor licenciado que atua na EPTNM. Segundo alguns professores do estudo, a própria formação pedagógica de professores licenciados não prepara esses profissionais para atuarem na EPT.

Na docência, eu acho que o professor de matemática, ele deve a faculdade e tal para dar aula, o “dar aula” pra ele é mais tranquilo. [...] Mas eu acho que o professor de matemática não tá com esse gás, que o professor de edificações, ou de eletrônica ou de sei lá, entende, que nós temos que formar um profissional, que também vai ser um sujeito emancipado, que também vai fazer ENEM, que pode fazer medicina, sim! [...] mas o foco ali é dar conta dele ser um técnico em edificações, então ele não pode perder isso, ele tem que dar conta das disciplinas sim, mas de um outro jeito, que é a integração de verdade [...] o professor de matemática que foi o exemplo que a gente usou, foi formado pra isso, ele tem que entender que ele tá no ensino profissionalizante, ele tem que ter uma pré-disposição pra mudar um pouco a maneira de pensar e pensar que ele tem ensinar agora um ensino integrado com foco na formação, o professor da disciplina técnica, ele tem que entender que ele foi formado pra ser técnico e não pra ser professor, então ele tem que passar por esse processo de formativo. (Professora Lina).

Tem a diferença no objetivo, pelo menos uma delas, não sei na prática, né, é o objetivo! O objetivo do formador propedêutico é passar no ENEM, é isso! [...] o objetivo do professor formador da disciplina técnica é formar o profissional [...] é de saber que no fim daquilo o cara vai ser um técnico em edificações. (Professor Corbusier).

O que eu acho dos professores da técnica é que eles estão mais preocupados no aluno saber fazer do que entender o conceito por traz e os da propedêutica estão mais interessados em saber o conceito do que o saber fazer, se eles vão aplicar o que eles estão aprendendo na sala de aula, os da propedêutica não tem tanta preocupação, os da técnica tem essa preocupação, não, eles tem que entender, porque eles tem que aplicar, porque eles tem que saber, porque tem que vincular com tal e tal disciplina da técnica também, não tanto a propedêutica, olha essa disciplina, esse conteúdo aqui vocês vão usar com o professor no próximo semestre pra levantar tua paredezinha lá, então, por isso é que tu tem que saber como é que mistura o cimento, a água e areia, então vai interferir diretamente lá, os da propedêutica não, eu enxergo assim, a finalidade deles é o ENEM, a finalidade deles é fazer entrar na faculdade e a nossa não, é o mercado de trabalho, olha tem que aprender agora, porque ele vai trabalhar agora, mês que vem ele vai tá trabalhando, ele vai assinar um projeto, ele vai levantar uma casa, ele tem responsabilidade, não é tipo, ele pode fazer faculdade, não, eu não quero saber, eu estou formando um técnico, eu estou formando um profissional que vai ser responsável por uma residência que vai ter uma família morando dentro, então eu vejo muito, tipo, aplicação do conhecimento, né, e aí ao método de ensino deles, tem uns que ainda estão muito vinculados a cartilha do eu tenho que falar isso, isso e isso, agora se tem conexão uma coisa com a outra, são outros 500. Da técnica, não, eu acho que muda um pouco. (Professora Zaha).

Pode-se inferir que, para os professores narradores, o papel do professor das disciplinas profissionalizantes é formar o educando para o mercado do trabalho, já para os professores da formação propedêutica é formar para o ingresso na universidade - “preparar para o ENEM”, expressão frequentemente encontrada nos relatos dos docentes.

Ao analisarem cinco documentos que abordavam sobre a percepção de professores e alunos sobre os objetivos do ensino médio, Moraes e Küller (2016) destacam que há um certo consenso entre professores, neste caso, os licenciados, em considerar que a finalidade principal é preparar os estudantes para continuação dos estudos em nível superior. Segundo os autores, esse aspecto, associado a outros fatores, dificulta a integração curricular e reforça a importância da formação continuada para todos os docentes para “viabilizar a implantação adequada de um currículo de ensino médio integrado à educação profissional” (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 367).

Dessa forma, identifiquei que existe um desajuste entre os professores das duas áreas que compõem o quadro docente de professores do IFSUL Câmpus Avançado Jaguarão, no que se refere a identidade assumida pelo Instituto e o papel da mesma na formação do estudante da EPTNM.

Por fim, como forma de concluir essa temática de análise, analiso a percepção sobre o perfil docente de professores da EPTNM que atuam na formação

técnica.

7.3.3 Institucionalidade da profissão docente de professores das disciplinas técnicas nos IFs

Após analisar as concepções dos professores narradores sobre a identidade dos IFs e o papel docente que exerce o magistério no contexto da instituição, busquei compreender quais as percepções desses profissionais sobre os saberes necessários para o exercício docente nas disciplinas profissionalizantes da EPTNM no contexto da instituição em que trabalham.

Para quatro dos cinco professores que participaram da pesquisa, o principal elemento para que o professor atue na EPTNM em uma disciplina da área técnica é que o mesmo tenha alguma experiência profissional na área de formação inicial. Esses professores descrevem o saber da experiência profissional como o mais importante para a atuação docente na EPT.

Eu acho que ele deveria ter experiência naquilo que ele ensina, eu acho que ele deveria ter experiência, não de formação só, mas de experiência de trabalho, até trabalho de pesquisa, mas também trabalho profissional, e aí, então, tem que ter experiência...[...] porque se tu estas trabalhando no mercado de trabalho, mundo do trabalho, mercado do trabalho, seja o que for, tu estás atuando, tu estas atualizado, tu estas te profissionalizando cada vez mais, tu estas com aquilo vivo dentro de ti para trazer pra dentro da sala de aula, [...] eu acho então, que o perfil de professor de ensino técnico tem que ter sim, essa experiência de trabalho, essa experiência prática, ele tem que conseguir trazer isso para dentro de sala de aula, claro que ele tem que ter a de pesquisa, claro que ele tem que ter a formação acadêmica para isso, mas é importante, esse é o diferencial do ensino técnico, eu acho que é ou deveria ser. [...]Então, é isso, eu acho que essa experiência prática seria o fundamental para esse professor com esse perfil. (Professor Corbusier).

Sim, bom... ahhh... essa na verdade é uma opinião que eu tenho, que defendo há bastante tempo, de que o professor que assume a sala de aula de um curso técnico profissionalizante ele, mais do que , por exemplo, ter o título de mestre, mais do que ter o título de doutor, ele deveria ter experiência profissional...[...] num curso técnico isso não pode acontecer em hipótese nenhuma e ao invés de se privilegiar esses títulos, deveria se privilegiar por experiências práticas, antes do que qualquer outra coisa. (Professor Sussekind).

Conhecimento profissional! Conhecimento profissional na prática, na prática, vivência profissional, eu não acredito, e eu não estou menosprezando ninguém tá, eu não acredito que tu tenhas um professor, uma pessoa que se forme hoje numa engenharia, numa arquitetura no nível que está, a nossa, hoje a nossa faculdade, as universidades hoje, que se forme hoje, faça um curso pedagógico e entre pra dentro de uma sala de aula, que nem tu pegar aí um professor que não tenha a parte pedagógica,

mas que tenha ai uns vinte anos, quinze anos, dez anos de atuação na área profissional, tira o cara da obra e larga o cara numa sala de aula ali, dando o tempo dele de ver o conteúdo, dando o tempo dele poder explicar e ele gostando de fazer aquilo, Ah eu acho que tem uma diferença a léguas de um para o outro, à léguas! [...]eu acho que tem que ter com certeza essa questão da prática, ele tem que ter uma vida profissional naquilo que ele vai dar aula antes da entrada no Instituto[...]. Eu acho isso, que tem que ter essa vivência de canteiro, essa prática, não só canteiro, uma construtora, um escritório, saber resolver, tchê, tem que ter, tem que ter, bah tá louco. (Professor Bottas).

Tem que trazer a prática profissional. Pra quem dá aula de práticas, na área profissionalizante, o professor tem que saber do que que ele está falando, ele tem que ter experimentado isso na vida profissional diretamente, não adianta! Eu posso ler 300 livros, eles não vão me dar a real noção do que é ir para uma obra, do que atender um cliente, do que é fazer um projeto, não existe isso. [...] ela é a coluna vertebral da disciplina técnica profissionalizante, com certeza, a pessoa ela não deve prática, vai ter maior dificuldade em desenvolver o conteúdo, da maneira que eu acho que é certa de capturar o aluno, entender qual é a utilização, essas coisas todas, [...] Então não é somente, mas faz muita falta a pessoa ter a prática profissional. (Professora Zaha).

A supervalorização da experiência e da prática profissional em detrimento dos conhecimentos teóricos e pedagógicos é uma concepção recorrente nos discursos de professores que atuam na EPTNM. Nesse sentido, encontrei semelhanças nos estudos de Cardoso (2012), Oliveira (2015), Gabbi (2015), Costa (2013), Pena (2015) e Barbacovi (2011), onde percebe-se o quanto essa visão é enraizada no contexto de atuação de docente da EPTNM nos Institutos Federais, pois mesmo hoje, após dez anos da criação dos IFs, pouca coisa mudou.

Souza e Nascimento (2013) destacam, porém, que mesmo sendo essencial para o desenvolvimento da docência, a experiência não deve assumir o papel principal na prática docente. Nesse sentido, Peterossi (1994) chama a atenção para o que a autora considera como o mito do “profissional de mercado”. A autora reconhece que a experiência permite, a quem a detém, um apanhado de conhecimentos que raramente seriam adquiridos em curso formais, por mais bem estruturados que fossem. Porém, destaca que esse saber da experiência nem sempre é utilizado em sala de aula:

O lógico seria a atuação profissional na área da disciplina, no entanto, o que é visto diariamente é o professor trazer para a sala de aula a sua bagagem de conhecimentos, quando muito da graduação, pois seu exercício profissional em nada corresponde aos conhecimentos e/ou habilidades que irá lecionar (PETEROSSO, 1994, p. 119).

Outro aspecto apontado pela autora é que a experiência profissional na área de formação inicial não é garantia de êxito no ensino, “é necessário pensar a função

docente propriamente docente em termos do saber ensinar” (PETEROSSO, 1994, p. 131).

Em estudo mais recente, Machado (2008) destaca a importância de ultrapassar o histórico de fragmentação, improvisação e ausência de conhecimentos pedagógicos ainda muito presentes nas práticas de professores da EPT. Isso implica “reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente” (MACHADO, 2008, p. 15).

Nesse sentido, foi possível observar, nos relatos dos professores narradores, a questão da dualidade entre teoria e prática como sendo elementos opostos, que pouco se articulam. Alguns docentes relataram, inclusive, que têm muita dificuldade em articular a teoria com a prática em suas aulas.

Para esse grupo de profissionais da educação, a formação profissional de egressos dos IFs deve ter uma ênfase na prática, conforme pode-se observar nos excertos de suas narrativas:

Acho que inclusive o IF tá no ponto que tá hoje, que na minha opinião tá indo de mal a pior enquanto Instituição, porquê tem muito teórico e pouco prático e o foco do IF não é esse, e as pessoas estão perdendo esse foco. Isso também é uma coisa que eu procurei assim, sempre trazer muito exemplo prático, muita coisa de como é que é a realidade, o que que eles vão enfrentar lá fora. [...] e aí as vezes eu mesma digo: Olha pessoal não adianta, hoje nós vamos ter que ver teoria. (Professora Lina).

Porque eu sei fazer isso, porque eu estou passando para ele essa habilidade, eu estou passando uma habilidade, é muito mais difícil, não é à toa que as disciplinas de desenho eu tenho número limitado, menor de alunos, porque eu preciso trabalhar com a construção de uma habilidade, muitas vezes eu vou precisar pegar o lápis da mão dele. [...]mas eu estou passando para ele uma habilidade e eu quero que aquela habilidade seja levada a cabo, eu quero que ele use daquilo, isso influencia no meu comprometimento da aula, pô se estou dando aula para um cara que não quer nem saber daquilo e que não vai usar aquilo e que vai fazer o vestibular para informática, ah cara, não vou! Não é a mesma coisa! [...] é ensino técnico, é a prática, não é a formação teórica e pra isso que serve a universidade. [...] Mas eu acho que se tu lida numa Instituição que oferece justamente esse perfil de prática, tu tens que ter. (Professor Corbusier).

Porque o objetivo da formação daquele aluno é justamente formar um aluno para o mundo do trabalho direto, para o mundo prático, é uma formação muito mais prática do que uma graduação. (Professor Sussekind).

A gente vai seguir colocando na cabeça desses técnicos em edificações só a teoria, esses caras têm que enxergar a prática, esses caras tem que enxergar, eles tem que entender que aquele Bê-á-bá nem sempre dá certo, que a gente tem que ser criativo suficiente pra poder fazer a volta e com esse saber desenvolver essa criatividade para atacar o problema. [...] e não adianta, esse pessoal, eles só vão aprender dentro de um canteiro de obra,

na hora de começarem a enxergar as coisas que acontecem ali, a representação disso não é 2 mais 2 é 4. [...] Eu tenho, eu tenho colegas meus que estão voltando de doutorado na Espanha, todos eles estão voltando de doutorado na Espanha, eles me perguntaram num dia que eu fui com eles, numa obra minha, o que que era aquele liquido preto que passam em cima de uma viga de fundação? Tu acha que isso é profissional pra entrar em sala de aula?! Não dá né?! Eu acho que não dá. Então eles passaram dez anos na Espanha estudando doutorado pra vim para o Brasil fazer o que?! Eles vão ter que fazer mais dez ou quinze anos de aula, de prática dentro do canteiro de obra, dentro do escritório de arquitetura para poder todo esse conceito de como realmente funciona e poder largar lá dentro de aula. (Professor Bottas).

E eu sabia que era no IF que eu tinha que dar aula, nível técnico, não queria dar aula pra universidade, porque eu não queria entrar em discussões de mundo, não! Eu queria era uma coisa prática e direta, de resultado imediato, que é o que o técnico faz, é dois anos de curso e tu resolve a vida de uma pessoa, né?! [...] eu não quero saber, eu estou formando um técnico, eu estou formando um profissional que vai ser responsável por uma residência que vai ter uma família morando dentro, [...]esse trato que a gente só aprende na prática e tu entender que o pedreiro, ele nunca entrou em uma sala de aula, mas ele sabe mais do que tu em levantar parede e tu conseguir aprender com o pedreiro e tu passar isso para um aluno, isso faz toda a diferença, então, a prática estar presente em sala de aula. (Professora Zaha).

Analisando os excertos acima, observo o quanto a teoria aparece completamente desvinculada da prática para esse grupo de educadores. O saber da prática profissional é de extrema importância para a formação dos futuros técnicos, entretanto, ele não representa a totalidade do saber técnico. Este não pode ser compreendido com uma visão restrita e somente instrumental, “mas como sínteses do avanço do conhecimento científico e da capacidade humana de intervenção sobre a realidade” (ARAÚJO, 2010, p. 486).

Em suas análises, Machado (2008) afirma que uma política efetiva para a formação de professores pode contribuir para a “superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos” (MACHADO, 2008, p. 15).

Sobre o perfil de professor para atuar na EPT, o autor destaca algumas possibilidades, na tentativa de sistematização de um perfil a ser formado:

É desejável que, além da experiência profissional articulada à área de formação específica, saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência (MACHADO, 2008, p. 18).

Nesse sentido, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações

sociais vividas pela sociedade contemporânea impuseram novas demandas para a educação. É necessário compreender como essas mudanças influenciaram na educação e, conseqüentemente, na forma de atuação dos professores.

Conforme Kuenzer (2008), a passagem da divisão social e técnica do trabalho e da sociedade (baseada no modelo taylorista/fordista de fragmentação dos processos de trabalho, onde o professor era chamado de instrutor e para este bastava dominar o saber experiencial da atividade laboral, que muitas vezes era construído sem uma base científico-tecnológica sólida) para um novo regime de acumulação flexível que exige conhecimentos da totalidade do trabalho (demandando do professor a capacidade de criar novas situações de aprendizagem nas quais o estudante seja estimulado a desenvolver seu intelectual para encarar os desafios relacionados as práticas sociais e ao trabalho), trouxe uma nova postura ao professor que nela atua, tendo em vista esse novo modelo.

Sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, o autor destaca:

Esta mudança de concepção impacta fortemente a educação profissional, que passa a ter outra especificidade. Se competência no taylorismo-fordismo era fundamentalmente conhecimento tácito advindo da experiência, e de natureza psicofísica, em face das novas tecnologias passa a significar capacidade de trabalhar intelectualmente, de modo a enfrentar os problemas da prática laboral e social. Para isto, se demanda conhecimento teórico (KUENZER, 2008, p. 27).

Portanto, é preciso salientar que há de se formar um novo tipo de docente, capaz de compreender sem ingenuidade o mundo do trabalho em sua totalidade com as relações sociais e produtivas. Conforme Moura (2014, p. 93):

A pedagogia do capital agora é mais ampla, pois o regime de acumulação flexível ou toyotismo, sucessor do taylorismo-fordismo, saiu da fábrica e está presente em todos os espaços de sociabilidade humana na atual sociedade neoliberal. A exacerbação das contradições entre capital e trabalho engendradas pela acumulação flexível também ampliam as possibilidades de adesão, de consentimento ou de resistência contra hegemônica ao capital.

O docente da EPTNM está diante de um novo desafio: superar a concepção de ensino bancário (FREIRE, 2014), fundada na transmissão de conhecimento do professor e passividade dos estudantes, e promover junto a esses a construção de habilidades, valores e atitudes capazes de articular o conhecimento científico tecnológico com a prática profissional, com vistas a possibilitar a intervenção e transformação da realidade social e local para uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da lei nº 11.892 de 29/12/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, houve uma nova fase de expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. A referida lei, em seu artigo 2º, define os Institutos Federais como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicâmpus, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Sobre a finalidade e características das Instituições de Ensino, convém reiterar o que diz o artigo 6º:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais (BRASIL, 2008, p. 05).

Nesse sentido, percebe-se um aumento na oferta da Educação Profissional e Tecnológica, abrangendo níveis e modalidades de ensino distintos e compreende-se que os docentes dessas instituições são solicitados a desenvolverem seu ofício nos diferentes níveis e modalidades, visando promover a formação humana, profissional e autonomia dos estudantes.

A docência no âmbito dos Institutos Federais está sendo exercida por uma pluralidade de profissionais, oriundos das mais diversas áreas de formação na graduação, como arquitetos, engenheiros, administradores etc. Dentre essa diversidade de profissionais, encontram-se aqueles que não receberam nenhum tipo de formação específica para o exercício da docência, considerando que não existem requisitos legais para formação de professores para EPT e diante da falta de exigência de formação pedagógica nos concursos públicos para ocupar o cargo de docente nos Institutos.

Nesse sentido, o objetivo principal deste estudo foi compreender a constituição docente de professores das disciplinas profissionalizantes do Curso Técnico em Edificações do IFSUL Câmpus Avançado Jaguarão, a partir da compreensão de como os profissionais de outras graduações, que não sejam licenciaturas, enxergam a docência como profissão.

Para tanto, estabeleci como objetivos específicos: a) conhecer as trajetórias pessoais, profissionais e de formação de docentes que atuam em disciplinas da área técnica do Curso Técnico em Edificações do IFSUL Câmpus Avançado Jaguarão; b) identificar espaços de formação docente, reconhecidos pelos professores; e c) identificar características específicas de atuação de docentes da Educação Profissional e Tecnológica, percebidas pelos professores entrevistados.

A primeira etapa no caminho da investigação foi examinar a produção científica acerca da constituição docente de professores que atuam na EPTNM, principalmente após a criação dos IFs. Essa investigação me forneceu as primeiras pistas sobre a constituição docente de professores da EPTNM. Foi possível identificar que os docentes que nela atuam possuem sólida formação em conhecimentos específicos de sua área de formação inicial, porém, ainda são poucos os docentes que investem na formação pedagógica que os prepare para o exercício da docência. Esse fato, em vários estudos, foi percebido como um entrave na atuação dos docentes na EPT.

Esse novo modelo institucional não foi seguido de políticas efetivas de formação de professores para atuarem na EPT. Ao contrário, ao analisar o histórico sobre a formação de professores para essa modalidade de ensino, percebe-se que as tentativas de sistematização de políticas de formação docente foram, geralmente, fragmentadas, emergenciais e de caráter provisório.

Conforme Machado (2008, p. 15), superar esse histórico de fragmentação implica “reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente”.

Sendo assim, apoiei-me em perspectivas que buscam valorização da profissão docente, em oposição às concepções que consideram o professor como transmissor de conhecimentos, desconsiderando a complexidade da atividade de ensino.

Dessa forma, este estudo investigou as trajetórias de vida de cinco professores que atuam na EPTNM no IFSUL Câmpus Avançado Jaguarão, tendo como metodologia a pesquisa narrativa com histórias de vida. Neste trabalho, foi possível conhecer as experiências formativas desses professores por meio de uma escuta atenta de suas narrativas.

Através de suas narrativas, os professores relataram suas trajetórias de

formação, refletiram sobre suas escolhas e revelaram suas crenças, valores, incertezas e perspectivas frente à docência. Com isso, foi possível compreender como esses professores narradores foram se constituindo como docentes.

As narrativas dos cinco professores produziram um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o seu contexto. Assim, assumo que o conhecimento gerado nessa pesquisa foi fruto de minha interpretação, no que, como pesquisadora, fui capaz de perceber e captar das narrativas dos cinco professores.

Sendo assim, considero os professores Lina, Zaha, Corbusier, Sussekind e Bottas, identificados por um nome fictício, como importantes parceiros na trajetória percorrida pela pesquisa. E, mais ainda, sem seus relatos e suas reflexões sobre suas histórias de vida não seria possível estar aqui e contar essas experiências. A construção da escrita desse texto dissertativo foi a partir leitura e releitura, num processo de muitas idas e vindas nas narrativas desses docentes.

Tendo em vista o objetivo principal deste estudo, problematizei as trajetórias de formação e constituição da docência de cinco professores do curso técnico em Edificações do IFSUL Câmpus Avançado Jaguarão que atuam nas disciplinas profissionalizantes.

As categorias de análise e suas subcategorias emergiram após leitura minuciosa das narrativas dos professores narradores. Sendo elas: a) Trajetória de formação; b) Prática docente; e, por fim, c) Institucionalidade e identidade docente.

No que se refere a trajetória de formação dos professores narradores, a pesquisa revelou que embora a docência não tenha sido a primeira opção de escolha profissional desses docentes, as influências familiares e a identificação com o “gostar de ensinar” e “gostar de estudar” foram significativamente marcantes na trajetória desses professores para os terem direcionados ao magistério. Outros aspectos, como a estabilidade no serviço público, a situação financeira e as condições de trabalho, foram apontados como atrativos para o ingresso desses docentes na carreira EBTT.

Quanto à busca pela qualificação profissional, o estudo apontou que os professores narradores investem continuamente em cursos *Lato e Stricto Sensu* na área de sua formação inicial. Compreende-se disso que os professores possuem elevado conhecimento técnico específico. Porém, apenas duas professoras buscaram a formação pedagógica como forma de qualificar seu trabalho docente. Os professores que optaram por não fazer uma formação pedagógica afirmam que

esta não fez falta para o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula.

Nesse sentido, pode-se afirmar que para esse grupo de professores, o saber técnico específico da área de formação inicial se sobrepõe aos conhecimentos pedagógicos, reafirmando o senso comum de que para ensinar basta conhecer o conteúdo.

Quanto à forma de aquisição dos saberes foi possível identificar que os professores narradores procuraram, principalmente no início da carreira docente, se espelharem em posturas e práticas de ensino dos professores que fizeram parte em algum momento de sua trajetória de formação enquanto estudantes. Foi possível perceber também que os cursos de formação inicial e continuada, na troca entre os pares, se constituíram como fontes de aquisição dos saberes.

Essas formas de aquisição não foram encontradas de forma unânime nas narrativas dos professores. No entanto, a experiência em sala de aula, no contato com diferentes tipos de alunos, e a vivência no contexto escolar foram apontados por todos os professores como sendo fatores de extrema importância para o aprimoramento de suas práticas de ensino e atuação docente. Dessa forma, percebi que a experiência e imersão no magistério representam aspectos importantes na constituição docente desses professores.

No que se refere as práticas docentes dos professores narradores, os professores relataram suas dificuldades no início da carreira no magistério e atualmente. Pude perceber que as dificuldades encontradas não estão relacionadas ao domínio do conteúdo específico, mas se referem a problemas de transposição didática, postura do professor em aula, lidar com diferentes tipos de alunos, entre outros.

Convém destacar que esses entraves se devem ao fato da ausência de formação pedagógica. Saliento que uma formação nesse sentido, que os preparasse para atividade docente, contribuiria para que a superação dessas dificuldades não ficasse restrita à experiência, a erros e acertos.

Mesmo diante dessas dificuldades, é importante destacar que ao analisar os relatos dos professores sobre sua atuação em sala de aula foi possível perceber que os mesmos tendem a superar a concepção do professor como transmissor do conhecimento, diante da passividade dos estudantes. Os professores narradores se esforçam para diversificar a maneira como ministram suas aulas, são preocupados com a aprendizagem dos estudantes, valorizam o trabalho colaborativo com os

alunos, procuram promover a integração dos conhecimentos das diversas áreas, enfim, destacam-se pela permanente busca da melhoria da qualidade de suas aulas.

Sendo assim, a fala dos professores narradores revelou que esses docentes desenvolvem suas atividades dentro de uma instituição de ensino e a cultura desta instituição tem forte influência sobre a constituição docente dos mesmos.

Os docentes destacaram a importância de reconhecer o papel e a identidade do IFSUL e ainda apontaram que no atual momento este papel da instituição não está claro nem para professores e nem para os alunos. Nesse sentido, afirmam a necessidade de esclarecimento sobre o foco de formação da Instituição para o mercado de trabalho ou para o acesso a universidade e salientam que a concepção de ensino integrado praticada no IFSUL não corresponde à uma formação integral do aluno, ainda há o predomínio do ensino fragmentado por disciplinas.

Nessa perspectiva, reconheço o profissionalismo deste grupo de professores e a atitude de cooperação para que o papel da instituição seja identificado e melhor compreendido, com o intuito de promover a formação integral do aluno.

Por fim, destaco a percepção que os docentes têm sobre as características do professor que atua na EPTNM nas disciplinas profissionalizantes. É consenso entre os mesmos que o professor que almeja ingressar no magistério na EPTNM precisa ter ampla experiência profissional na área de formação inicial, pois, segundo eles, o foco é formar os futuros técnicos para o mercado profissional.

Convém destacar, entretanto, que devido as transformações no mundo do trabalho e na sociedade há que se forjar um novo perfil de docente para atuar na EPT. Este, segundo Moura (2008, p. 30), deverá “assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social”.

Reconheço nos professores narradores a preocupação com a formação integral do aluno. Porém, a falta de uma compreensão maior sobre o papel da instituição na formação do aluno, sobre o mundo do trabalho e sobre as relações sociais, além de conhecimentos pedagógicos para orientar sua prática, configura-se como desafios a serem superados em busca dessa formação integral.

Desta forma, reafirmo minha defesa em favor de uma formação pedagógica para os profissionais que desejam atuar na EPTNM e/ou para aqueles que já estão nela atuando que promova o conhecimento científico necessário para superar esses desafios.

Sendo assim, as narrativas dos professores narradores deste estudo revelaram que a constituição docente desses profissionais foi construída ao longo de suas trajetórias de vida, em tempos e espaços que antecederam o seu ingresso no magistério e continua após isso. É fortemente marcada por influências familiares e do contexto social de cada um, bem como os cursos de formação inicial e continuada também contribuíram para essa constituição. Enfim, existem circunstâncias variadas de acordo com a história de vida de cada um, mas guardam aspectos em comum.

Contudo, é na experiência em sala de aula, no contexto da instituição de ensino, na convivência com estudantes e com colegas de profissão que esses professores vão se constituindo profissionalmente num processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução no vir a ser professor.

É chegado o momento de finalizar este estudo. Antes de apresentar as contribuições deste trabalho para o campo da pesquisa e apontar caminhos futuros para a continuidade da investigação, permito-me tecer algumas considerações muito particulares acerca do quanto o processo de elaboração deste estudo contribuiu para minha reconstrução pessoal e profissional. Nesse sentido, retomo as palavras de Nóvoa (1992, p. 17): “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Sim, estamos em permanente construção. Talvez seja esta a principal conclusão deste estudo. Nossas convicções e crenças estão sempre sendo transformadas em função das nossas reflexões. Nesse sentido, a reflexão é aquilo que ocorre no âmago particular de cada um, mas que de alguma maneira sofre a interferência de aspectos externos a nossa existência.

A realização do mestrado tornou-se para mim uma possibilidade de constante de reflexão. O meio acadêmico por excelência é o universo das reflexões. Dessa forma, a partir das teorias estudadas pude repensar minha trajetória pessoal, tecer novos olhares sobre minha prática docente e trajetória acadêmica e ressignificar algumas (in)certezas. Enfim, foi uma experiência que me possibilitou um salto em desenvolvimento pessoal e profissional.

Concluo, com o desejo de que meu trabalho possa contribuir para as discussões sobre a formação de professores para EPT, que tem se configurado pela ausência de concepções teóricas e política pública efetiva para sua concretização.

Como visto, há muitos profissionais atuando na EPT que são oriundos das mais diversas áreas de formação e não possuem habilitação para o magistério.

Porém, como o presente estudo apontou, esses professores se esforçam no dia a dia para superar essa lacuna e com alguma frequência acabam logrando êxito em suas ações de ensino. Penso que o caminho seja uma formação continuada que contemple o desenvolvimento profissional desses professores, por dentro do exercício da docência, no *lócus* de sua atividade. Seria o caso de pesquisas futuras voltarem seus esforços em compreender o saber da experiência sob um olhar menos da prática e mais científico, com aporte e discussão teórica na tentativa de sistematizar esse saber.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto) biográfica - tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, M. H.M.B. **A Aventura (Auto) Biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.
- ARAÚJO, R. M. L. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica e a necessária atitude docente integradora. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARAÚJO, W. P. **A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica no IFNMG – Câmpus Januária**. 2014. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- BARBACOVÍ, L. J. **O professor da educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente: um estudo sobre o IFET Sudeste de Minas Gerais**. 2011. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- _____. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.
- _____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2004.
- _____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, Coleção Ciências da Educação, 1994.
- BOLIVAR, Ao. O Esforço reflexivo de fazer da vida uma história. **Pátio**, n. 43, p. 13-15, 2007.
- BONILAURE, K. M. **A formação continuada de Professores da Educação Profissional e Tecnológica: a experiência a do IFPR-Câmpus Telêmaco Borba**. 2014. 126f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2014.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 7566, de 23 de setembro de 1909**. Cria as escolas de aprendizes artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.
- _____. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 31 maio 2016.

_____. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968** . Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 31 maio 2016.

_____. **Decreto-lei n° 655, de 27 de junho de 1969.** Estabelece normas transitórias para execução da Lei n° 5.540 de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=94154&norma=119026>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971** . Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° grau e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 31 maio 2016.

_____. **Lei Federal n. 9.394/96.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. **Resolução n° 2 de 1997.** Dispõe sobre os programas de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. **Decreto n° 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2° do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 30 ago. 2016.

_____. **Lei Federal n. 11.892/08.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. **Lei 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2>. Acesso em: 31 maio 2016.

_____. **Lei 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. Brasília, 2008. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. **Parecer nº 2 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 ago. 2016.

_____. MEC; SETEC. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

_____. MEC; SETEC. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. MEC; REDE FEDERAL. **Expansão da rede federal**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 30 ago. 2016.

BUENO, M. S. S. Formação docente para a educação técnica e profissional de nível médio. In: PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 137-151.

CALDAS, L. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, E. **Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo. Editora Moderna, 2011.

CARDOSO, A. A. **Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da educação profissional**. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

CIAVATTA, M. A formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino**

Médio Integrado: Concepção e Contradições. 3º Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. p. 83-106.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Pesquisa Narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, B. S. **Influência da Formação Pedagógica na Prática do Docente de EPT.** 2013. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível avançar o campo da formação de professores. In: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. **O Desenvolvimento Profissional Docente em Discussão.** Curitiba: UTFPR Editora, 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho e Educação**, v. 24, n. 3, p.143-152, 2015.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. **A socialização:** Construção das Identidades Sociais e Profissionais. 1º Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

ESTEVES, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor.** 2ª ed. Porto/Portugal: Editora Porto, 1999. p. 93-124.

FREIRE, P. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado:** Concepção e Contradições. 3º Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012. p. 57-82.

_____; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado:** Concepção e Contradições. 3º Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FORTES, M. C. **Entrelaçamentos de Vidas:** a constituição da docência na Educação Profissional e Tecnológica. 2012. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GABBI, C. E. **Formação de Professores do Ensino Profissional e Tecnológico:** Uma Abordagem Pedagógica. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

GARCÍA, C. Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, mar. 2012.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

_____. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Francisco Pereira: UNIJUÍ, 2006.

_____. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. 3ª ed. Ijuí: UNIJUI, 2013.

GOODSON, I. F. Dar Voz ao Professor: As Histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento Profissional. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**: sentidos e formas de uso. Estoril, Portugal: Editora Principia, 2006.

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992. p.31-62.

_____. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL). 2018. Disponível em: <<http://www.IFSUL.edu.br>>. Acesso em: 15 maio 2018.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

KUENZER, A. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

_____. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

LIMA, C. M. F.P.B. **A identidade docente no ensino técnico**: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor. 2005, 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez editora, 1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MACEDO, J. M. de. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 2, p. 1239- 1259, nov. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10841>> Acesso em: 15 mai. 2018.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

_____. Fórum mundial de educação profissional e tecnológica: convergências e tensões. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, n. 08, Jan./abr. 2009.

MARTINS, L.A. **Trajetórias de constituição da docência na Educação Profissional**. 2011. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

MONTAGNER, S. R. **Caminhos da docência que se entrecruzam e se revelam no processo de formação continuada com os docentes do PROEJA FIC**. 2013. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2ª ed. Ijuí: UNIJUI, 2007.

_____; _____. **Análise Textual Discursiva**. 2ª ed. Ijuí: UNIJUI, 2011.

MORAES, F.; KÜLLER, J. A. **Currículos Integrados no ensino médio e na educação profissional**. Desafios, Experiências e Propostas. São Paulo: Editora Senac, 2016.

MOURA, D. H. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

_____. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1º Ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NASCIMENTO, Lauriane A. **Saberes docente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFPI**: a construção de uma docência qualificada. 2013. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

NÓVOA, A. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA. 2009.

Disponível em:

<http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

OLIVEIRA, J. E. **A profissionalidade do bacharel docente da Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro- IFTM Câmpus Paracatu**. 2015. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PACHECO, E. **Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PENA, G. A. C. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica**: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal. 2014. 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PETEROSSI, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Editora Loyola, 1994.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014. p. 15-38.

PINTO, L. M. C. S. **A constituição do professor pelo trabalho docente na Educação Profissional**: O caso do IFMT Câmpus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva. 2014. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RODRIGUES, M. R. S. L. **Formar-se para ensinar na Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: experiência de um Instituto Federal. 2015. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>>. ISSN 1518-3483. Acesso em: 17 ago. 2016.

SÁCRISTÁN, J. Go. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SANCHES, M. P. F.P. **A constituição da identidade profissional dos docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: possibilidades e desafios. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

SANTOS, E. M. L. **A autoformação docente no ensino técnico profissional na interface com a prática pedagógica**: significados e potencialidades. 2013. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

SANTOS, L. L. C. P. Formação Docente: questões Atuais. In: I CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO, VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, IV CONGRESSO DO FÓRUM PORTUGUÊS, 2010, Elvas/Cáceres/Méridas. Cadernos ANPAE. Lisboa: FPAE-PT/FEAE-ES/ANPAE-BR, 2010. **Anais...** p. 1-12. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/62.pdf>>. Acesso em 14 set. 2018.

SILVA, S. H. S. C. **Quando engenheiros tornam-se professores**: Trajetórias formativas de docentes do curso de engenharia elétrica (IFPB-João Pessoa). 2015. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOUSA, E. M. **Concepções e Práticas de Docência dos Professores do curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFTO Câmpus Araguatins**. 2015. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SOUZA, F. C. S.; NASCIMENTO, V. S. O. Bacharéis Professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção do conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 409-434.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 19ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

VITOR, V. L. A. **Identidade docente e Educação Profissional Técnica de Nível Médio: um estudo sobre os professores que atuam no CEFET-MG**. 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

WIGGERS, L. H. F. F. C. **Memórias e Experiências do Fazer-se Professor na Educação Profissional: Escola Técnica Federal De Santa Catarina- ETFSC (1968-2010)**. 2015. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.