

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

PATRÍCIA PORTO RAMOS

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO PARA A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: UM ESTUDO NARRATIVO
SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA**

PELOTAS

2017

PATRÍCIA PORTO RAMOS

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO PARA A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: UM ESTUDO NARRATIVO
SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação em nível de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia.

Orientadora: Profa. Dra. Cristhianny Bento Barreiro

PELOTAS

2017

Ficha Catalográfica

R175f Ramos, Patrícia Porto.

A formação do professor de administração para a educação profissional técnica : um estudo narrativo sobre a constituição da docência / Patrícia Porto Ramos. – 2017.

90 f. : il.

Orientadora: Profª. Drª Cristhianny Bento Barreiro

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2017.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Narrativas de vida. 3. Formação de professores. 4. Administração. I. Barreiro, Cristhianny Bento. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul. III. Título.

CDD 370.71

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Vivian I. M. Ritta CRB 10/1488
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

PATRÍCIA PORTO RAMOS

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA: UM ESTUDO NARRATIVO SOBRE A CONSTITUIÇÃO
DA DOCÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia.

Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas de Formação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristhianny Bento Barreiro

Aprovado pela Banca examinadora em ___/___/___

Profa. Dra. Cristhianny Bento Barreiro - Orientadora

Profa. Dra. Maria das Graças C. da S. M. Gonçalves Pinto - UFPEL

Prof. Dr. Leomar da Costa Eslabão - IFSUL

Profa. Dra. Denise Nascimento Silveira - IFSUL

AGRADECIMENTOS

Nesse momento, quero agradecer as pessoas que fizeram parte da minha história de vida.

Primeiramente agradeço a Deus, pela oportunidade de viver e por mobilizar a minha fé para que eu consiga persistir nessa caminhada, mesmo com tantos desafios.

Ao meu companheiro Patrick, que incentivou meu ingresso no Mestrado, dando amor e apoio, por estar ao meu lado nos momentos de alegria e de angústia, sempre apoiando minhas escolhas.

Ao meu pai Albio, pelos ensinamentos, pelas brincadeiras e pelas boas lembranças que carrego, principalmente da minha infância.

À minha mãe Vera, por estimular meu percurso docente e por estar presente nos diversos momentos de minha vida, apoiando e incentivando com amor e dedicação.

Ao meu avô Getúlio, por todos os valores ensinados e pelo cuidado em zelar por mim e pela minha família.

À minha vó Eulina, que deu o meu primeiro caderno e que muito me ensinou, principalmente nas atividades que acompanham o meu fazer diário.

À minha tia Elisabeth, pela capacidade de educar, pelo carinho dedicado e por me receber todas aquelas manhãs, com amor e um café quentinho.

Às minhas irmãs, Michele e Paola, que representam grande parte da minha alegria de viver, que fortalecem os laços de amor e de amizade em cada encontro.

À minha prima Jéssica, pelo apoio e carinho doados em todos os momentos vividos nesse percurso.

Ao meu amigo, Maninho, pelo seu companheirismo e pelas suas demonstrações de afeto.

À minha orientadora, professora Cristhianny, por ter me aceitado no Grupo de Estudos Narrativos em Educação, carinhosamente apelidado por mim como “família GENE”, por ter incentivado meu ingresso no Curso PGPHD, no Mestrado em Educação e Tecnologias e nos primeiros passos da minha caminhada docente, por ter dedicado seu tempo e paciência para que eu pudesse aprender e realizar meus trabalhos, por ter permitido que eu fizesse as minhas escolhas, pelo respeito,

perseverança e luta diária pela valorização docente, pela educação e pela amizade que construímos no decorrer desses quase cinco anos.

Aos professores que fizeram parte da minha banca examinadora de qualificação, pelas colaborações e sugestões propostas, fundamentais para este trabalho.

Aos professores Fachinello (*in memoriam*) e Tânia, por incentivarem minha caminhada pela educação e oportunizar algumas etapas de meu percurso.

Às minhas amigas, Livian e Nathana, pelo incentivo ao meu ingresso no mundo das narrativas e no IFSUL, pela dedicação e amizade em todos esses anos.

Aos amigos que adquiri no GENE, Livian, Beatriz, Débora, Lucia, Fatiane, Monalisa, Daiane, Rodrigo, Érico e Miguel, pelo incentivo e pelas trocas de saberes realizadas em todos os encontros.

Às bolsistas do grupo de pesquisa, Nathana, Marcela, Elisa, Raquel e Letícia, pelo apoio nos trabalhos desenvolvidos e pela amizade.

Aos meus colegas da especialização e do mestrado, pela oportunidade de socialização e trocas de experiências, pelo aprendizado e pela convivência durante esses dois anos.

Aos professores do MPET e da PGPHD, pelos ensinamentos, pelas reflexões provocadas e por todo o processo de ensino-aprendizagem proporcionados, especialmente, ao professor Leomar, por sua dedicação enquanto professor e coordenador da PGPHD e pelo incentivo no decorrer de minha trajetória.

Aos colegas da Coordenadoria de Ciência Humanas e suas Tecnologias, pelo apoio, por dividirem angústias e alegrias nos diversos momentos em que nos reunimos.

Aos colaboradores do IFSUL, pelo auxílio nos diversos serviços, me recepcionando diariamente com sorrisos e palavras de apoio.

Aos meus alunos, que diariamente estimulam a minha caminhada pela docência e pela Educação Profissional, transmitindo boas energias em nossos encontros.

Aos seis participantes da minha pesquisa, por compartilharem suas histórias de vidas, confiando e acreditando no meu trabalho, e por dedicarem seu tempo e esforço contribuindo para a produção do conhecimento.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia sul-rio-grandense, *Campus* Pelotas, especialmente, ao Programa de Pós-graduação em Educação,

Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia e ao Curso de Pós-graduação em Educação Profissional com Habilitação para a Docência, pela possibilidade de realização deste estudo.

À Escola de Educação Profissional Estilo, à Diretora Ida Maria, às pedagogas, Clea e Rosicler e, aos meus colegas de trabalho, pelo acolhimento e pela oportunidade de iniciar a docência na Educação Profissional.

Enfim, aos demais amigos e familiares, que fizeram parte dos momentos de minha trajetória e de minhas conquistas e as demais pessoas que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Devemos dizer que se entendemos o mundo de forma narrativa. Para nós, a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades.

Jean Clandinin e Michael Connelly

RESUMO

RAMOS, Patrícia Porto. **A formação do professor de Administração para a Educação Profissional Técnica:** um estudo narrativo sobre a constituição da docência. 2017. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação e Tecnologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas/RS. 2017.

Esta pesquisa ocorre durante minha trajetória no Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – *Campus* Pelotas-RS, na linha de pesquisa Políticas e Práticas de Formação, em que se apresenta a problemática da constituição da docência na Educação Profissional. No percurso de investigação, procura-se compreender como se constitui a docência na Educação Profissional. Assim, procura-se conhecer a trajetória de formação dos bacharéis em Administração que participaram de um curso de formação docente, além de identificar na vida destes sujeitos, os momentos e as experiências formadoras, a partir de suas narrativas de vida. Os seis participantes selecionados são oriundos do Curso de Bacharelado em Administração, egressos e, um deles concluinte, do Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional com habilitação para a Docência. Apresentam-se, ao longo do trabalho, conceitos que auxiliam na identificação de elementos presentes na problemática em questão. O referencial teórico sustenta-se em autores como Gauthier (1998), Josso (2004, 2007, 2010), Nóvoa (1999, 2000, 2010), Pimenta (2005, 2012) e Tardif (2013), que pesquisam os professores, a partir de suas vidas, suas práticas, seus saberes e o seu desenvolvimento profissional. A abordagem aqui adotada é qualitativa e utiliza os princípios da pesquisa narrativa como principal método de investigação. A coleta dos dados ocorre a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, que foram cuidadosamente transcritas e analisadas. A análise foi realizada buscando a extração dos sentidos relevantes a estes sujeitos. Como resultados, aponta-se a relevância das primeiras atividades docentes desenvolvidas no estágio, em que se apresentam as práticas formadoras e a composição do repertório de saberes. O desenvolvimento profissional a partir das práticas e da socialização presentes na formação para a docência. Ressalta-se ainda, a importância do trabalho coletivo frente às dificuldades que surgem no exercício da docência, possibilitados nos cursos de formação de professores. A partir disso, percebe-se que investigar a constituição docente, a partir das narrativas de vida, corrobora para a compreensão acerca do desenvolvimento profissional da docência na Educação Profissional e Tecnológica. Por fim, destaca-se a carência de pesquisas sobre a formação de bacharéis egressos ou concluintes de cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Narrativas de Vida. Formação de Professores. Administração.

ABSTRACT

RAMOS, Patrícia Porto. **The teacher training of administration for professional technician education:** a narrative study about the constitution teaching. 2017. 91f. Dissertation (Master in Education and Technology) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas/RS. 2017.

This search occur during my way from Master's degree in Education and Technology of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Pelotas-RS, in the search line Policies and Practices of Formation, wherein presents the problematic of teaching constitution in the Professional Education. In the course of investigation, looking for understand how compose the teaching in the Professional Education. As soon, search for to know the way to formation of Administrator Bachelor that participated of a teacher training course, beyond of identify in their lives, the moments and formative experiences, from their lives narratives The six selected participants are from Bachelor of Business Administration Course, graduates and, one of them is concluding in Postgraduate lato sensu in Professional Education Course with Teaching qualification. Throughout the work, can be seem, concepts that help in identification of presents elements in the problematic of case. Theoretical framework is based in authors like Gauthier (1998), Josso (2004, 2007, 2010), Nóvoa (1999, 2000, 2010), Pimenta (2005, 2012) e Tardif (2013), that searched the teachers about their lives, their practices, their knowledge and professional development. The approach adopted is qualitative and uses the principles of narrative search as method principal of investigation. The collection of data occurs starting from conducting semi-structured interviews, which were carefully transcribed and analyzed. The analysis was performed looking for the extraction of the relevant senses to these subjects. As results, points out the relevance of first teaching activities developed during internship, in which the training practices are present and a composition of the repertoire of knowledge. The professional development from practices and socialization presents in the training for teaching. Still stands out, the importance of collective work in face of difficults that arisen the exercise of teaching, enable in teacher training courses. From this, it is perceived that investigating the teacher constitution, from the life narratives, corroborates to understanding about professional development of teaching in Professional and Technological Education. Lastly, stands out the lack of researches about training of graduates bachelor or graduating bachelor of teacher training course.

Key words: Professional and Technological Education. Life Narratives. Teacher training. Management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais

ALI – Agentes Locais de Inovação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAVG – Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

E-TEC Brasil – Escola Técnica Aberta do Brasil

ETFPEL – Escola Técnica Federal de Pelotas

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

MPET – Mestrado em Educação e Tecnologia

PGPHD – Pós-graduação em Educação Profissional com Habilitação para a Docência

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

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UCPEL – Universidade Católica de Pelotas

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro de saberes dos professores	24
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 TRAJETÓRIA: DA VIDA A PESQUISA	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO – PERCORRENDO PISTAS	23
2.1 PROFESSOR: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE	26
2.2 OS SABERES DOCENTES E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	30
2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	34
3 AS PESQUISAS SOBRE O TEMA: ESTADO DO CONHECIMENTO	39
4 A INVESTIGAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS E DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO	46
4.1 CAMINHANDO PELO VIVIDO	48
5 CONTEXTO DA PESQUISA	52
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	52
5.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	53
5.3 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM HABILITAÇÃO PARA A DOCÊNCIA – PGPHD.....	56
6 AS PISTAS ENCONTRADAS NA CAMINHADA	58
6.1 AS ESCRITAS RECONSTRUTIVAS A PARTIR DAS NARRATIVAS DE VIDAS.....	59
6.2 OS PRIMEIROS CONTATOS COM A ATIVIDADE DOCENTE	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA	90

INTRODUÇÃO

A partir das décadas de 80 e 90, o campo das práticas docentes vem tomando um espaço importante nos estudos acerca da formação de professores. Percebe-se que o exercício da docência como mera reprodução ou aplicação de métodos e técnicas, torna-se insuficiente para amparar uma série de implicações presentes na vida escolar, em que o trabalho docente é envolvido por fatores diversos.

A formação de professores alarga-se para dar conta das demandas da sociedade contemporânea e, assim, a formação precisa ser repensada, recriada, com vistas à ampliação de estudos, à criação de repertórios de ação, à potencialização do desenvolvimento profissional docente, dentre outros.

A docência aparece, nos tempos atuais, como elemento central para que se pense a qualidade da educação e da escola e, neste sentido, percebe-se que surgem muitos trabalhos de investigação acerca desta temática, especialmente voltados a pensar sobre a constituição da docência nas licenciaturas. No entanto, percebe-se, a partir da realização do estado do conhecimento, que a investigação do tema voltado para a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ainda aparenta ser pouco explorado.

A Educação Profissional e Tecnológica de nível médio encontra-se no âmbito da educação básica, deste modo, espera-se que o docente que atue nela tenha formação em nível de licenciatura, o que ocorre no âmbito das disciplinas chamadas propedêuticas¹.

As disciplinas técnicas não possuem uma licenciatura específica e têm recebido tratamento emergencial, através de cursos de formação pedagógica e, nos últimos anos, através de cursos de Pós-graduação *lato sensu* que habilitam para a docência, entre estes, destaca-se o ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), *Campus* Pelotas, o Curso de Pós-graduação em Educação Profissional com Habilitação para a Docência (PGPHD), do qual os sujeitos desta pesquisa são oriundos.

¹Nome atribuído às disciplinas que compõem o currículo integrado e dizem respeito à formação de nível médio.

Em busca de encontrar pistas que venham a facilitar a compreensão da constituição docente na Educação Profissional e Tecnológica, procura-se nesta pesquisa investigar seis sujeitos, a partir de suas histórias de vidas. Eles são bacharéis em Administração, egressos e, um deles concluinte, do Curso PGPHD, uma pós-graduação *lato sensu* cujo objetivo precípua é habilitar os alunos ao exercício da docência nas disciplinas técnicas de nível médio, que tenham aderência a sua graduação.

Este curso tende a contribuir para a inclusão desses bacharéis no exercício da docência, nesse caso, na Educação Profissional e Tecnológica, bem como para o desenvolvimento dos saberes pedagógicos necessários para o fazer docente.

Sabe-se que a demanda existente pelo exercício da docência, na área da Administração e Organização, nos Institutos Federais, nas Escolas do Sistema S² e nas Escolas Privadas de Educação Profissional, vem aumentando. Observa-se na matriz curricular das escolas de Educação Profissional e Tecnológica, disciplinas de Administração Geral, Empreendedorismo, Gestão Empresarial, Organizações e Normas, dentre outras.

A atuação desses bacharéis é prevista pela Resolução Normativa CFA Nº 301, de 10 de janeiro de 2005, que dispõe sobre o registro profissional de Professor que leciona matérias técnicas dos campos da Administração e Organização nos cursos de Graduação (Bacharelado), e dá outras providências, contempla “o magistério em matérias técnicas do campo da Administração e Organização”. (BRASIL, 2005, p.105).

Esta resolução, ainda, prevê que,

Art. 1º Cabe ao Administrador exercer o magistério das matérias técnicas dos campos da Administração e Organização, existentes nos currículos dos Cursos de Graduação (Bacharelado), tanto em Administração como em currículos de cursos referentes a outros campos do conhecimento, nos termos do art. 2º, alínea “b”, da Lei nº 4.769, combinado com a Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, do Ministério da Educação, relacionadas com as áreas específicas e que envolvam teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercadologia e marketing, materiais, produção e logística, administração financeira e

²É formado pelo conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). (PORTAL BRASIL, 2011).

orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços.

É importante destacar ainda, que já tramita no Senado Federal o Projeto de Lei nº 772³, de 2015, que:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para dispor que os currículos do ensino fundamental, anos finais, e do ensino médio incluirão o empreendedorismo como tema transversal. Inclui, ainda, a orientação para o trabalho e para o empreendedorismo como diretriz dos conteúdos curriculares da educação básica e, por fim, estabelece como finalidade da educação superior o estímulo ao empreendedorismo e a inovação, visando à conexão entre os conhecimentos técnicos e científicos e o mundo do trabalho e da produção.

Diante disso, percebe-se a necessidade da construção dos saberes pedagógicos para a atuação desse professor de Administração. Esses saberes, dentre outros não menos importantes, podem ser construídos a partir da formação que é ofertada nos cursos de formação de professores, tais como o que faz parte do campo de investigação dessa pesquisa.

No decorrer da pesquisa, discorreu-se sobre os saberes docentes (TARDIF, 2013) e sobre questões ligadas às práticas docentes e ao desenvolvimento pessoal e profissional que emergem a partir das histórias de vidas de professores e de seu contexto.

Ao investigar esses elementos, é possível perceber que o desenvolvimento pessoal e profissional se dá ao longo do tempo, na medida em que o processo de construção da prática docente é (re)significado pelos saberes pessoais, pela sua experiência, pela socialização com os colegas, pela reflexão de sua própria prática e por inquietações que possam surgir ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Diante disso, busca-se compreender como se constitui a docência na trajetória profissional do professor da Educação Profissional e Tecnológica, em que objetiva-se conhecer a trajetória de formação dos bacharéis em Administração, dos egressos e do concluinte, do Curso de Pós-graduação em Educação Profissional com habilitação para a Docência e identificar, na vida destes sujeitos, os momentos e as experiências formadoras.

³ Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/124353>>.

É importante salientar que essa pesquisa é conduzida através do uso das narrativas, acreditando nas potencialidades desse método para o exercício de investigação.

Desse modo, no capítulo “1. Trajetória: da vida a pesquisa”, busca-se trazer alguns dos fragmentos que constituem a minha narrativa biográfica⁴, através de relatos da trajetória acadêmica, dos primeiros passos trilhados na vida acadêmica, o ingresso no Instituto e na carreira docente, dentre outros momentos significativos. Procura-se, ainda, apresentar o interesse pela pesquisa em questão e o entrelaçamento com os eixos temáticos apresentados a seguir.

Posteriormente, no capítulo “2. Referencial Teórico”, apresenta-se os autores que fundamentam esta pesquisa, em que se busca contextualizar os saberes, a formação e o trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), além do desenvolvimento profissional, entre outras abordagens relacionadas à prática profissional.

A seguir, percorre-se pelas teses e dissertações, selecionadas no banco de teses da CAPES, constituindo-se o Estado do Conhecimento. Essa construção é realizada através das pesquisas realizadas na área da educação, com enfoque na Educação Profissional e Tecnológica e nos saberes docentes.

A metodologia seguida é apresentada no capítulo “4. A Investigação a partir das Narrativas e dos Processos de Formação”, em que são apresentados o tipo de pesquisa adotada e as formas de análise que se utiliza na pesquisa. Salienta-se a abordagem principal, a pesquisa narrativa. A relevância desse tipo de pesquisa se dá pelo fato de utilizar a abordagem narrativa para compreender e pensar sobre as experiências vividas, imbricadas na constituição docente.

Posteriormente, no capítulo “5. Contexto da Pesquisa”, apresenta-se a caracterização do campo de investigação, dos participantes entrevistados e do curso de Pós-Graduação em Educação Profissional com habilitação para a docência, bem como a justificativa da escolha dos mesmos, *lócus* em que se realiza esta pesquisa.

No capítulo 6, trata-se de apresentar “As pistas encontradas a partir das histórias de vida”, através dos movimentos de reconstruções teóricas e discursivas, que emergem a partir das histórias de vidas de cada um dos entrevistados, que por fim se entrecruzam às teorias que sustentam essa investigação, trazendo

⁴ Conceito de Josso (2004).

perspectivas a partir do Curso PGPHD, bem como os primeiros contatos com a atividade docente.

Por fim, no capítulo “Considerações Finais”, busca-se apresentar as contribuições que emergem no decorrer desta pesquisa, trazendo novas perspectivas sobre a formação e o desenvolvimento profissional de professores de Administração habilitados para a docência, retomando a importância da escuta no campo da docência, do compartilhamento de sua vivência, de suas memórias, de suas angústias, possibilitando um alargamento das discussões que derivam da profissão, trazendo, também, relevância dos cursos de formação de professores no país.

1 TRAJETÓRIA: DA VIDA A PESQUISA

O processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um permite trazer à luz, progressivamente, o ser-sujeito da formação, vê-lo tomar forma psicossomaticamente, psicologicamente, sociologicamente, economicamente, culturalmente, politicamente, espiritualmente, numa sábia e singular teia, produzindo assim um motivo único (“peça única” nas artes visuais).

Marie-Christine Josso

Ao recordar minha trajetória educacional, lembro-me de alguns momentos que foram significativos para que eu buscasse mudanças, um novo rumo e chegasse onde estou.

Desde pequena, com menos de cinco anos, acompanhava minha mãe no seu serviço, que era no prédio da Agronomia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Nesse lugar, eu circulava pelos corredores, conversava com os professores e escrevia com giz nos quadros tentando imitá-los.

Em 2000, já com 16 anos, cursando o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), busquei no mesmo departamento que eu frequentava, uma vaga de estágio, queria começar a trabalhar naquele ambiente acadêmico em que me sentia a vontade.

Desde então, com exceção de dois períodos que se somaram por volta de um ano, fiz estágio, trabalhei em sociedades e fundações vinculadas a UFPEL como secretária, auxiliar administrativo, agente administrativo, até o encerramento das atividades do projeto, no qual havia ingressado por processo seletivo, em abril de 2015.

Nesse período, trabalhei em revistas e programas de pós-graduação, realizando atendimento ao público interno e externo, realizando editoração, auxiliando na organização de congressos e encontros acadêmicos, em Pelotas e em outras cidades, entre outras atividades de ensino.

Ao ingressar no curso de bacharelado em administração, logo me identifiquei muito com o curso, principalmente, com as cadeiras que versavam sobre pessoas e equipes. Influência que ao final do curso me levou a realizar o primeiro estágio no

departamento de gestão de pessoas, no setor de estágio, envolvida novamente com os estudantes e suas instituições de ensino.

Desde o ingresso na escola, tinha o costume de organizar pequenos grupos de estudos, gostava de me reunir com os colegas, sempre que possível, pois, percebo que sempre necessitei dessa troca de saberes. Descobri, mais tarde, que ensinar os colegas também me cativava.

Na faculdade, costumava durante as aulas refletir sobre as práticas desses professores, me perguntava como se tornaram professores? Alguns deles relatavam suas experiências, outros apontavam elementos constitutivos de seus saberes.

Além disso, os questionamentos sobre a pesquisa começaram a surgir, sentia falta de realizar investigações e de um envolvimento maior que pudesse me amparar para um desejo antigo de cursar a pós-graduação. Mas, ao buscar esse amparo percebi um pouco de dificuldade, creio que em virtude de alguns elementos que dificultam essa atividade nas organizações privadas, como a que eu cursava na época.

A mudança para uma universidade pública ficou mais próxima de minha realidade quando o curso de administração passara a ser ofertado no turno da noite. Motivada pela questão da pesquisa, da busca pelo próximo desafio, e ainda, pela questão financeira, resolvi enfrentar essa mudança.

Após o ingresso na universidade pública, na qual concluí minha formação, enfrentei alguns obstáculos, dentre eles, uma mudança de matriz, a dificuldade de acolhimento e de pertencimento naquela nova turma – das diversas que eu frequentava – e de fazer parte de um grupo de pesquisa.

Ao ingressar na pesquisa, depois de muito esforço, fiquei um pouco frustrada ao perceber que o esperado como prática resume-se a uma busca de dados que, inicialmente, aparentavam não ter retorno e nem conexões, mas com o tempo alguns aspectos foram modificando meu pensamento e minhas perspectivas.

Ainda no período da faculdade, participei de maneira mais ativa no curso como presidente do diretório acadêmico do curso de administração. Durante dois anos, mobilizei, junto de meus colegas, a realização de palestras, a primeira semana acadêmica integrada na Faculdade, a constituição de um espaço de discussões e trocas de ideias, sempre incentivando as atividades que envolvem os três pilares da UFPEL – ensino, pesquisa e extensão – e ocupando posições ativas como membro

do conselho, colegiado e de diretórios, representando os estudantes do curso de administração.

Já no final da faculdade, depois de todo esse percurso, comecei a ter mais contato com professoras, duas delas eram doutoras em educação, que estimularam minhas buscas e que orientaram a condução dos trabalhos que passei a desenvolver. Esses trabalhos eram realizados e, posteriormente, apresentados em eventos na área da educação.

A partir desse momento, comecei a participar das jornadas acadêmicas promovidas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), no *Campus* Pelotas, no *Campus* CAVG e Sapucaia do Sul.

Na viagem a Sapucaia do Sul, quando fui apresentar os resultados de uma dessas pesquisas, conheci duas estudantes do IFSUL *Campus* Pelotas, que faziam parte do Grupo de Estudos Narrativos em Educação (GENE), justamente o mesmo lugar que estava pesquisando os cursos ofertados para ingressar. Anteriormente ao evento, eu já havia anotado o nome da professora Cristhianny para um futuro contato, pois havia ficado interessada nos estudos que ela desenvolvia, ao consultar o site da instituição.

Com elas, Livian e Nathana, troquei algumas ideias, conheci seus trabalhos e falei do meu grande interesse em seguir os estudos na pós-graduação, na área da educação e na instituição em que elas faziam parte.

Os relatos de ambas me entusiasmaram mais ainda, percebi então uma ótima oportunidade para conhecer um pouco mais do trabalho desenvolvido nesta instituição na qual queria ingressar.

Ao retornar do evento, enviei um e-mail para a professora líder do grupo de pesquisa, hoje minha orientadora, manifestando meu interesse em participar de seu grupo de estudos e relatando o meu entusiasmo após ter interagido com as integrantes de seu grupo em Sapucaia do Sul.

No mesmo dia, recebi o retorno da professora que me acolheu dizendo que já poderia comparecer ao grupo no outro dia, a partir daquele momento nunca mais quis sair daquele grupo.

No grupo, fui bem recebida, aprendi, e ainda estou aprendendo, a desconstruir alguns conceitos um tanto rígidos adquiridos ao longo de minha trajetória pessoal e profissional.

Conheci pessoas de outras áreas que muito ajudaram nesse aprendizado, durante as discussões, nos dias de estudos e na convivência diária que sempre foi muito agradável.

O interesse mais profundo nas questões que apresento no decorrer dessa pesquisa surgiu logo em seguida ao meu ingresso no GENE, em agosto de 2012.

Nesse espaço, em que eram propostas leituras e discussões, me senti provocada em investigar e compreender aspectos que envolvem o desenvolvimento profissional e a constituição docente, além de outros entrelaçamentos. Essas discussões avançaram e as participações em eventos acadêmicos, alimentaram ainda mais a vontade de realizar a pesquisa que desenvolvi nesta dissertação.

Em outubro de 2013, estava recebendo meu diploma de graduação e, ao mesmo tempo, iniciando a disputa pelo ingresso no curso de Mestrado em Educação e Tecnologia (MPET). Nesse primeiro processo, fui reprovada logo na primeira etapa, na prova escrita, percebi com isso que era necessário fazer, a partir daquele momento, um movimento contínuo para melhorar a minha escrita e, também, exercitar mais leituras na área da educação.

Ainda nesse ano, realizei o processo seletivo para ingressar no Curso de Pós-graduação em Educação Profissional com habilitação para a Docência (PGPHD), em nível de especialização. Curso que eu já havia pesquisado e planejado fazer em breve e, naquele momento, também foi indicado pela professora Cristhianny.

No ano de 2014, ingressei na PGPHD, ofertado no IFSUL *Campus* Pelotas, na linha de pesquisa de formação de professores, para assim trabalhar no desenvolvimento dos saberes na formação inicial de professores na Educação Profissional e Tecnológica.

Nessa experiência, consegui perceber o quanto a educação é complexa, que a atividade docente era constituída de vários atravessamentos e, ao mesmo tempo, começava a compreender sobre as relações que circundam os processos de ensinar e aprender. Essa formação foi de extrema importância para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A caminhada pelo curso, na linha de pesquisa ensino e formação de professores, provocou grande influência na minha formação como professora-pesquisadora.

Durante o curso, foi possível refletir sobre o processo de constituição de minha própria prática docente e, também, sobre os processos de ensino-

aprendizagem envolvidos nela. Convivi com professores muito dedicados e empenhados na tarefa de formar um professor consciente de sua responsabilidade ética.

Nessa trajetória, foi oportunizada a minha iniciação a docência orientada, através da realização do estágio no Curso de Mecânica Industrial, na própria instituição, requisito obrigatório para obtenção do título na PGPHD. Esse estágio, de forma resumida, foi uma experiência muito significativa e que estimulou ainda mais a minha busca para seguir nessa caminhada.

No início fiquei amedrontada, pensando como seria recebida pela turma, me questionando o que enfrentaria com os alunos e com o professor supervisor, como seria avaliada pelas orientadoras e pelas supervisoras de estágio, entre outras angústias.

A turma que assumi, junto ao professor supervisor, era composta em sua maioria por homens e uma única mulher, todos em busca de diferentes colocações no mundo do trabalho.

Nesse percurso, fui enfrentando esses e outros medos, desafios presentes no início da caminhada docente, desde iniciar a fase de observações – período em que conhecemos a turma, o professor, as regras e normas da escola e, também, um pouco das atividades burocráticas que envolvem o docente.

Considero que esse ano foi de grandes esforços e realizações, em que participei do primeiro processo seletivo como professora substituta – sem ter nunca ministrado aulas – para a área de Gestão no IFSUL *Campus* Pelotas, na qual hoje faço parte.

Em setembro, participei do processo de seleção para trabalhar como professora na disciplina de Empreendedorismo e Comunicação, no Programa Mulheres Mil integrado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), ofertado pelo IFSUL *Campus* Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG).

O curso foi ofertado na localidade do Quilombo do Algodão, no interior da cidade de Pelotas. As alunas eram mulheres dessa comunidade, pessoas de baixa renda, muito humildes e receptivas, que carregavam traços aparentes de sua luta pela sobrevivência na zona rural, a grande maioria trabalhou a vida toda na lavoura. Eram tímidas e, ao mesmo tempo, demonstravam vontade de aprender e gratidão

pela presença do professor. Foi uma experiência curta, mas muito importante, especialmente, para a minha construção pessoal.

Em seguida, participei pela segunda vez da prova para o ingresso no Mestrado em Educação e Tecnologia, ofertado pelo IFSUL no *Campus* Pelotas, sendo felizmente selecionada.

Em março de 2015, iniciava-se o curso de mestrado, na linha de pesquisa Políticas e Práticas de Formação, e o percurso de investigação proposto em que se procurou questionar “**Como se constitui a docência na Educação Profissional?**”, conhecendo a trajetória de formação dos bacharéis em Administração que cursaram a Pós-graduação em Educação Profissional com habilitação para a Docência, através das suas histórias de vida, e identificar, na vida desses sujeitos, os momentos e as experiências formadoras.

No mesmo ano, começava minha atuação como docente, em cursos preparatórios para concursos públicos e na Educação Profissional e Tecnológica, ministrando aulas de conhecimentos específicos da área de administração e organização, nos cursos técnicos de Radiologia e de Segurança do Trabalho, em uma Escola de Educação Profissional, na cidade de Pelotas-RS. Essas primeiras experiências certamente contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em maio de 2016, inicia-se minha caminhada como professora substituta no IFSUL *Campus* Pelotas, lugar em que sou egressa como estudante da educação básica e da pós-graduação *lato sensu* e no qual, atualmente, entrelaço meus estudos *stricto sensu* e a minha prática docente nos níveis técnico e superior, em diversos cursos ofertados pela instituição, na qual partilho os melhores momentos da minha vida.

Ao resolver enfrentar esse desafio, de encontrar pistas que conduzam essa busca, apresento nos próximos capítulos os desvelamentos dessa pesquisa.

A seguir, no capítulo 2, apresenta-se o referencial teórico da pesquisa, trazendo o aporte dos autores escolhidos, sujeitos que apresentaram contribuições significativas para a educação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO – PERCORRENDO PISTAS

A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis-nos de face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam com a maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.
António Nóvoa

Apresenta-se a seguir, o referencial teórico que sustenta esta investigação, evidenciando-se autores que desenvolvem pesquisas acerca da vida do professor, do seu desenvolvimento profissional, de suas práticas e de seus saberes.

Na perspectiva de que, “as pessoas são indivíduos e precisam ser entendidas como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em contexto social”. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.30).

O referencial toma como base os conceitos trabalhados por autores contemporâneos tais como: Gauthier (1998), Josso (2004, 2007, 2010), Nóvoa (1999, 2000, 2010), Pimenta (2005a, 2005b) e Tardif (2013), entre outros autores citados.

Percorre-se as obras, buscando evidências sobre os saberes da prática docente, da vida de professores, da formação profissional, trazendo questionamentos referentes à profissão docente e à formação de professores. Dentre eles, os conhecimentos e a sua natureza, os saberes e as suas fontes de aquisição, bem como os modos de integração desvelados na atividade docente.

É relevante destacar que a atividade docente participa, dentre outros fatores importantes, do desenvolvimento da formação humana, ética e cidadã. Portanto, é imprescindível que se dê espaço, que se faça o exercício contínuo de escutar os

professores e de estimular formas de valorização da profissão docente, que vai além da relação estabelecida com o modelo de racionalidade técnica⁵.

O aporte teórico, proposto a seguir, colabora para o embasamento desta pesquisa, além de estimular a reflexão sobre a investigação da prática docente e os percursos profissionais imbricados nela.

Para Tardif (2013, p.11) “[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”.

Na perspectiva do autor, não devemos tratar o saber como algo dissociado do contexto em que vive o professor, pois é nesse espaço em que ele está imerso e partilha sua história. Ele transita e se (re)constitui a partir da vivência do professor em sociedade, através das experiências relacionadas às instituições e suas normas.

Nesse sentido,

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2013, p.11).

A seguir, apresenta-se na Figura 1, quadro relacionando os saberes dos professores:

Figura 1 – Quadro de saberes dos professores.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2013, p.63).

⁵ Nessa visão, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p.35).

É possível observar no quadro proposto por Tardif (2013), um modelo de identificação e classificação dos saberes docentes. O autor relaciona no quadro os saberes identificados e utilizados pelos professores na sua trajetória pessoal e profissional. Nessa identificação, é possível perceber que esses saberes foram adquiridos no seu local de formação e de trabalho, apresentando elementos constitutivos do seu saber profissional.

O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção. (TARDIF, 2013, p.68).

Ao tratar dos saberes que são entrelaçados na profissão docente, Tardif (2013, p.31) define saberes sociais como,

[...] o conjunto de saberes que dispõe uma sociedade e de 'educação' o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir membros da sociedade com base nesses saberes.

Na perspectiva do autor, os saberes docentes são compostos por diferentes fontes que envolvem desde a família até as relações que ocorrem na prática de seu ofício.

Pode-se chamar de saberes profissionais “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação”. (TARDIF, 2013, p.36).

Para Tardif (2013, p.64),

[...] o saber profissional está, de certo modo, na confluência 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.

Pode-se perceber ainda que o autor adota, enquanto fonte, as experiências vividas pelos professores em seu cotidiano.

Os plurais, formados de diversos saberes provenientes da instituição de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana; Heterogêneos, na ação, no trabalho, os professores procuram atingir diferentes tipos de objetivos, cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão; Temporários, adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional; Sociais, partilhados por todo um grupo de

agentes, os professores; Personalizados, o professor é um ator social, atravessado por sua cultura, sua história e pelo contexto social em que vive.

Quanto à classificação dos saberes, segundo Pimenta (2005), pode-se evidenciar o saber da experiência, aprendido pelo professor desde quando aluno, através de professores mais significativos e que contribuíram de alguma forma naquele percurso formativo, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas no dia-a-dia.

Na perspectiva da autora, é possível mencionar o saber do conhecimento, através do entendimento da função da escola na transmissão de conhecimentos e suas especialidades.

E ainda, os saberes pedagógicos e didáticos, constituídos pelas necessidades pedagógicas presentes na experiência, de suma importância para os processos de ensino-aprendizagem, e que algumas vezes ocorre de maneira desarticulada.

2.1 PROFESSOR: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Atualmente, no Brasil, grande parte dos professores precisa cumprir uma carga-horária exaustiva no ofício. Essa realidade faz-se presente por estarem vinculados a diversas escolas na busca de um salário adequado às suas necessidades.

Ao refletir sobre o trabalho docente, faz-se necessário ressaltar algumas questões que implicam nessa prática, como o significado de seu ofício. O ofício da docência tem estado fortemente atrelado ao ensinar os filhos dos trabalhadores para que se coloquem no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o trabalho docente tem sido dotado de objetivos, por vezes implícitos, oriundos do sistema econômico. Mais fortemente nas décadas de 70 e 80, décadas desenvolvimentistas, a perspectiva de uma preparação para a reprodução de um sistema necessário ao desenvolvimento do capitalismo e suas representações dá o tom à escola.

Para Gauthier (1998, p.133), “os professores são atores que recebem o mandato de exercer, na escola, as funções de educar e de instruir”.

Na contemporaneidade, as interações presentes no ofício do professor parecem constituir novas relações sociais e de trabalho com seus estudantes, em que a escola atravessa um momento delicado pelo papel que lhe foi instituído ao longo da história.

Nossos participantes também entram no campo da pesquisa no meio do vivenciar das suas histórias. Suas vidas não começam no dia em que chegamos, nem terminam quando partimos. Suas vidas continuam. Além disso, os espaços nos quais eles vivem e trabalham, suas salas de aula, escolas e comunidades, também estão no meio de uma porção de histórias quando nós, pesquisadores, chegamos. Suas instituições e comunidades, suas paisagens no sentido mais amplo, também estão envolvidas no meio das histórias. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.99).

Para Tardif (2013, p.23), “a escola, enquanto organização do trabalho, normalmente, serve apenas como referência implícita ou parcial para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou das estratégias pedagógicas”, sem levar em consideração o modo de trabalho dos professores, os processos de ensino-aprendizado trabalhados e os sujeitos envolvidos.

O retrato da escola moderna ainda se assemelha ao contexto fabril e de reprodução, em que os estudantes são submetidos a um conjunto de regras, controle e relações de poder, e os professores realizam práticas que constituíram no decorrer de sua trajetória profissional.

Contudo,

O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais fundamentada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. (PIMENTA, 2012, p.14).

Ao observar as definições dos autores percebe-se preocupações com questões relacionadas aos processos cognitivos da docência, conforme Nóvoa (2012, p.32),

[...] procuram definir a docência como um trabalho, sobretudo cognitivo, baseado no tratamento de informações diversas, que utiliza material simbólico (programas, livros, etc.) e cujo objetivo propriamente, sobretudo simbólico: favorecer a aquisição de certa cultura, permitir a construção de conhecimentos, etc.

O fazer docente envolve a constante atenção e o esforço diário nas relações exercidas no ambiente escolar, bem como no trato com os estudantes e com seus colegas de profissão.

Para Nóvoa (2012, p.35),

[...] a docência é um trabalho cujo objetivo não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

Outra questão que corrobora para o estudo através desse viés é a percepção de que “se o professor é um agente de primeira importância na busca da excelência educacional e se o desvelamento dos saberes que ele utiliza é uma condição para a profissionalização”, tornando-se indispensável para os estudos docentes.(GAUTHIER et al.,1998, p.61).

Na perspectiva de Gauthier (1998), esse exercício envolve diversos fatores que compõem a prática docente, como a desvalorização da profissão, o currículo, a escola, a identidade.

Na contemporaneidade, a preocupação com a formação de professores torna-se cada vez mais urgente, pois mudanças estão ocorrendo de forma acelerada e demandando uma série de transformações no contexto escolar, ressaltando a necessidade de buscar a valorização do trabalho docente.

Para Pimenta (2012, p.14) “[...] valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente”. Esses fatores levam-nos a compreender a necessidade de provocar e estimular as discussões sobre a constituição da docência.

Percebe-se que as pesquisas sobre as práticas docentes têm evidenciado neste contexto a questão da identidade docente⁶. Essa identidade pode modificar-se a qualquer tempo, à medida que o processo de construção da prática docente é (re)significado pelos saberes, pela sua experiência, pela reflexão de sua própria prática e por inquietações que possam surgir ao longo de sua trajetória profissional.

⁶ A identidade docente refere-se a um conjunto de “formas identitárias”, que resultam de uma variedade de processos de socialização dos docentes, nos quais ocorrem transações entre uma “identidade para si” (que o sujeito se atribui a si mesmo numa tensão entre o real e o ideal) e uma “identidade atribuída” (os “mandatos” que os outros e a cultura atribuem ao sujeito). Fonte: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=46>.

Nesse instante, define-se como trajetória profissional todo o caminho percorrido pela pessoa do professor no decorrer de sua profissão, no meio social e escolar, que constituem sua narrativa.

Para que o professor, em sua atividade docente, possa atender às necessidades sociais e de emancipação do sujeito, é preciso que ele tenha um olhar atento ao novo, ao desconhecido, ao singular, mas ao mesmo tempo refletindo sobre o contexto social em que está inserido.

Pensando no professor em formação inicial, percebe-se que o exercício da docência não leva em conta somente os saberes experienciais, mas também a reflexão sobre a sua própria prática, além de outras questões que o circundam.

Ao rememorar, a primeira referência de docência que se apresenta é a que se experimenta na trajetória escolar, em que se lembra dos professores que deixaram marcas positivas na memória, que eram considerados “bons professores”. E ainda, dos que não deixaram boas lembranças, mas que deixaram suas marcas, de práticas que não se pretende reproduzir.

É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 2005, p. 29).

Dentre do contexto de formação, penso que o conhecimento seja algo importante a ser analisado, pois se vive em uma sociedade tecnológica, da informação, em que educar traz outros significados para além da preparação para o mundo do trabalho, possibilitando aos estudantes desenvolverem suas habilidades, refletindo em seu processo, envolto de constantes mudanças.

Na perspectiva de Pimenta (2005), o trabalho do professor na contemporaneidade é de mediador desse conhecimento, do processo constitutivo da cidadania dos estudantes e da superação dos fracassos e das desigualdades escolares.

Para Pimenta (2005, p.22),

[...] se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se os meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da

reflexão adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano.

Diante do exposto, percebe-se que o processo de (re)construção da identidade e de constituição dos saberes de docentes em formação inicial torna-se um desafio no contexto contemporâneo em que se vive.

2.2 OS SABERES DOCENTES E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O seu saber é um pássaro engaiolado, que pula de poleiro a poleiro, e que você leva para onde quer. Mas dos sonhos saem pássaros selvagens, que nenhuma educação pode domesticar.
Rubem Alves

Na reflexão sobre os saberes que envolvem a docência, percebe-se que eles fazem parte de atividade docente e da trajetória pessoal e profissional. O ofício docente envolve uma série de saberes que são adquiridos pela prática, pela formação, pela história de vida, entre outros modos.

O olhar para os saberes se dá pela concepção que tenho da importância das (auto)biografias e todos os atravessamentos em que consistem as vidas de professores.

Na perspectiva de Josso (2004), a partir das narrativas biográficas educativas, pode-se perceber as experiências vivenciadas e os processos de formação que estão imbricados nessa caminhada. “As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”. (JOSSO, 2007, p.413).

Para Gauthier (1998, p.23) “É preciso sair de si mesmo para se tornar pessoal; noutras palavras, é preciso tornar pública o nosso ofício privado”.

Para Tardif (2013, p. 16) “[...] os saberes de um professor são uma realidade materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, [...] e também, ao mesmo tempo, os saberes dele [...]”.

Considera-se os saberes docentes como um conjunto de saberes adquiridos pelo professor ao longo da trajetória pessoal e profissional, durante sua formação,

na prática de seu ofício, bem como provenientes de suas experiências. A apropriação desses saberes auxilia na constituição e capacitação da prática docente.

Diante disso, o professor utiliza-se desses saberes na construção de sua identidade e no exercício de seu ofício, participando do processo educacional e desenvolvimento da sociedade.

O saber docente constitui-se, dentre outros, por saberes escolares (disciplinares e curriculares), saberes profissionais e por saberes experienciais ou práticos. Acredita-se que essa composição é desenvolvida por significativas contribuições na formação humana do professor, em sua trajetória profissional no ambiente escolar, favorecendo a construção de sua identidade docente e reflexão constante sobre sua prática.

Pode-se dizer que esses saberes são voláteis e passíveis de serem renovados de acordo com as práticas produzidas ao longo de sua formação e trajetória.

Na perspectiva de Tardif (2013), esses saberes são adquiridos através das fontes sociais de aquisição (família, educação, ambiente, formação contínua, prática docente, entre outras) e os modos de integração no trabalho docente (história de vida, socialização profissional, etc.).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 2000, p. 25).

A busca pelo estudo dos saberes se sustenta no fato das fontes sociais e dos modos de integração propostos por Tardif (2013) serem diferentes para cada professor, pois cada pessoa tem uma formação e uma história de vida diferente, em contextos diferentes em que sua a docência vai então se constituindo ao longo dessa trajetória.

Segundo Gauthier et al. (1998, p.20), “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”. O reconhecimento dessa importância poderá possibilitar aos professores, o movimento de reavaliar suas tarefas diárias, de refletir sobre as suas ações, e ainda, de tentar fazer diferente.

Desse modo, pode-se dizer que esses saberes são dinâmicos e passíveis de serem renovados de acordo com as práticas produzidas ao longo de sua formação e trajetória, através das fontes sociais de aquisição dos saberes (família, educação, ambiente, formação contínua, prática docente, entre outras) e os modos de integração no trabalho docente (história de vida, socialização profissional, etc.). (TARDIF, 2013).

Na perspectiva de Tardif (2013), o saber dos professores é um saber social, devido ao fato de ser partilhado no trabalho coletivo, produzido socialmente, que envolve a organização escolar e seus atores, objetivando as práticas sociais e seu trabalho com os estudantes em função de um projeto.

Segundo Tardif (2013, p.19), “o saber dos professores é plural e também temporal [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”.

Se a contribuição da pesquisa para a formação inicial consiste em fornecer aos futuros docentes um repertório de conhecimentos constituídos a partir do estudo da própria prática dos professores, a contribuição da pesquisa para o exercício da profissão e para a formação contínua dos professores dependerá de sua capacidade de atender às necessidades deles e de ajudá-los a solucionar as situações problemáticas com as quais podem deparar-se. (TARDIF, 2013, p.293).

Esses saberes são sociais devido às construções sociais dependentes da cultura e da história de uma sociedade, entre outros fatores que predominam na educação, e ainda, são constituídos através da socialização profissional, ao longo de sua trajetória profissional.

De acordo com Gauthier et al. (1998), o processo de ensino é constituído por erros e acertos ao longo das experiências vividas na prática docente. Essas construções demonstram o quanto os estudos dos saberes e da constituição da prática docente são relevantes ao refletirmos o que podem vir a revelar.

Ao tratar dos saberes da docência na perspectiva de Pimenta (2005), da experiência, eles são adquiridos enquanto alunos, enquanto professores, ou ainda, pelo meio social. Eles também são constituídos pelos professores em formação inicial, a partir da prática e da reflexão sobre a ação na ação. (SCHÖN, 2000).

Ao explorar as reflexões contemporâneas propostas por Nóvoa (2010), Hall (2011), Pimenta (2005) e Josso (2004, 2007, 2010) percebe-se que a identidade é algo que se deve considerar ao tratar dos aspectos que envolvem a prática docente.

[...] a identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de ficção de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade. (JOSSO, 2007, p.415-416).

Na perspectiva de Josso (2007, p.417),

A concepção experiencial da formação de si em todas as suas facetas, dimensões, registros tem, certamente, articulações importantes com o conceito tradicional de identidade mas ela nos parece muito mais rica que ele porque completa as categorias tradicionais das ciências do humano, dando lugar às vivências refletidas e conscientizadas, integrando assim as dimensões de nosso ser no mundo, nossos registros de expressões, nossas competências genéricas transversais e nossas posições existenciais.

Para Nóvoa (2010, p. 16) “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”.

Este conceito não está atrelado a uma única concepção, pois a identidade é transitória e em alguns momentos tomada de crises. “A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. (HALL, 2011, p. 38).

E ainda, “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. (HALL, 2011, p. 12).

Percebemos então a dificuldade de assumir uma identidade única em um período que vem acompanhado por constantes e rápidas transformações, com a liquidez apresentada por Bauman (2001).

Nóvoa (2010, p.28) destaca que,

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação.

A adoção desses métodos também faz parte do processo identitário docente, respeitando a autonomia de cada sujeito que é capaz de fazer suas próprias escolhas e traçar sua própria trajetória pessoal e profissional.

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições. Mas

também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (PIMENTA, 2005, p.19).

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Considera-se a importância de tratar da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – como processo dinâmico e complexo – pela construção de uma Educação Profissional pautada na formação do cidadão, articulada para a melhoria do ensino, de maneira integrada fortalecendo os processos de ensino-aprendizagem para que possam garantir a qualidade do ensino e práticas sociais adequadas a esse contexto.

[...] a educação técnica e profissional de nível médio, por força das contingências de um contexto socioeconômico historicamente caracterizado por enormes disparidades, para além de uma trajetória conturbada e marcada por dúvidas, integra-se, hoje, com um nível de ensino cujas contradições e indefinições ainda não foram superadas. (BUENO, 2005, p.140).

Em julho de 2015, a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, passa a definir 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. (BRASIL, 2015, p.01).

A existência dessa resolução enuncia um avanço significativo para os cursos de formação de professores, embora mantenha os mesmos de caráter emergencial e provisório, com fim previsto para o período de cinco anos. Esses cursos passam a ser avaliados, e, também, organizados estruturalmente de uma nova maneira.

As mudanças já começam a ser percebidas a partir da formação inicial que será em nível superior, o que inviabiliza a sua oferta na pós-graduação *lato sensu*.

Conforme a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, o artigo 9º apresenta as seguintes modalidades de formação:

I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III – cursos de segunda licenciatura. (BRASIL, 2015, p.08).

Para adequação à legislação proposta, o PGPHD passa a compreender a possibilidade da oferta de cursos de formação pedagógica para os graduados não licenciados, aderindo à formação do bacharel.

A partir dessa Resolução, a carga horária será de, no mínimo, 1000 horas das quais 500 horas para atividades formativas para o curso de formação pedagógica que pertencer à mesma área do curso de origem. Sendo de uma área diferente de seu curso de origem, é exigida a carga horária de, no mínimo, 1400 horas das quais 900 horas envolvendo atividades formativas.

Para Araújo (2008, p.55),

[...] o trabalho, processo desconstrução da/para a existência humanizada, localiza o trabalhador na humanidade a partir da consciência de sua realização na/para a construção histórica e social de si e do outro. O docente da educação profissional, também trabalhador, nesta pedagogia, orienta-se e orienta no mundo social e natural instruindo pelo/no trabalho.

Quanto às 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, podemos considerá-las indispensáveis para que haja a articulação entre as políticas públicas e os sistemas educacionais, no momento em que são norteadas por princípios de compromisso social, trabalho coletivo e interdisciplinar, gestão democrática, entre outras.

Outra consideração relevante é,

[...] a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa. (BRASIL, 2015, p.02).

E ainda,

[...] considerando a docência como ação educativa 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 entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na

socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p.02).

A partir dessas e de outras considerações pode-se perceber que a prática docente é constituída no espaço escolar, através das relações sociais presentes no currículo e na construção da identidade de si e dos sujeitos envolvidos nessa prática educativa. Em que “educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida escolar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão [...]”. (BRASIL, 2015, p.04).

O currículo proposto por essas Diretrizes parece possibilitar que a constituição docente seja acompanhada de constante reflexão no espaço tempo que lhes são proporcionados, articulada à construção de conhecimento que integra as relações sociais e culturais no exercício de sua prática docente voltada ao exercício da cidadania.

No decorrer desta pesquisa, surge à proposta de reforma do Ensino Médio e o reconhecimento do notório saber. Nessa perspectiva, “o profissional fica reduzido ao ‘prático’: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas”. (PIMENTA, 2005b, p.37).

No entanto, entende-se que as habilidades específicas desenvolvidas pelos diversos profissionais não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta da complexidade das situações do exercício desses profissionais enquanto docentes.

Nota-se que,

[...] o magistério precisa incorporar elementos que dão contornos próprios ao seu fazer e, especialmente, ser reconhecido como um campo portador de conhecimentos e saberes que identificam a profissão. (CUNHA et al., 2004, p.68).

A recente Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, que propõe alterações estruturais no Ensino Médio, dentre outras providências, altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996, implica na formação de professores para Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (GOMES; RAMOS; BARREIRO, 2016, p.2).

A habilitação exigida antes dessa Medida Provisória para atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, previa cursos de licenciatura em nível superior ou cursos de bacharelado com formação pedagógica.

As mudanças, que surgiram nos últimos dois anos, dentre elas o reconhecimento do “notório saber”, que permite o exercício profissional docente sem a habilitação profissional, impactam diretamente na qualidade do ensino.

Para o exercício desse novo perfil proposto, a comprovação do “notório saber” em área específica dos conteúdos a serem ministrados apresenta-se como suficiente, contrariando os estudos acerca da profissão docente.

De acordo com a LDB nº 9394/96 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 os:

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e (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, p.1, 2016).

A partir da Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, mencionada anteriormente, é possível perceber “a preocupação com uma formação mais ampla para atuação na educação básica, com vistas a superar a dicotomia teoria e prática, saber fazer e ensinar”. (GOMES; RAMOS; BARREIRO, 2016).

§ 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, p.3, 2015).

Diante disso, observa-se que o proposto na MP nº 746 de 2016 é incoerente ao apresentado na Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, “que considera a docência uma atividade com conhecimentos específicos inerentes a atividade de ensino, requerendo assim, uma capacitação para exercer essa função”. (GOMES; RAMOS; BARREIRO, 2016, p.03).

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”.

Diante disso,

o reconhecimento do notório saber não é o suficiente para garantir o êxito no processo de ensino, o que vemos não raramente, é um profissional extremamente qualificado em determinado conteúdo, porém, sem nenhum domínio de como socializar esse conhecimento. (GOMES; RAMOS; BARREIRO, 2016, p.04).

A partir dessas reflexões, realiza-se a análise do quadro nacional de professores que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que apresenta 35.551 professores sem nenhuma formação pedagógica – aproximadamente 55% do total de professores atuantes na Educação Profissional. (SOFFNER, 2014, p.17).

Percebe-se que tem sido buscado pelos governantes, nos últimos tempos, valorizar os conhecimentos específicos dos profissionais, o que corrobora para a não valorização de uma formação pedagógica, bem como da profissionalização docente.

Sendo assim, é possível concluir que

ainda há uma grande ênfase na racionalidade 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. (GOMES; RAMOS; BARREIRO, 2016, p.3-4).

Destaca-se que são insuficientes as discussões acerca da formação de professores para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando, também, a expansão da Educação Profissional e Tecnológica no país, que ocorre em 2008 através da lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (BRASIL, 2008).

No próximo capítulo, busca-se apresentar o mapeamento dos estudos relacionados ao proposto nesta investigação, publicados por outros autores a partir do ano de 2011.

3 AS PESQUISAS SOBRE O TEMA: ESTADO DO CONHECIMENTO

Na busca de qualificar a pesquisa em questão e analisar os movimentos que estão sendo realizados acerca da problemática proposta, procura-se, neste capítulo, realizar a construção do Estado do Conhecimento que:

[...] fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.158).

A construção é ancorada na investigação realizada no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de dissertações e teses.

Inicialmente buscou-se realizar a construção deste capítulo através da linha de tempo estabelecida com trabalhos publicados nos últimos dez anos, porém, verificou-se que os primeiros trabalhos, deste cunho investigativo, apresentam-se datados a partir do ano de 2011, na plataforma consultada.

Ao consultar o banco de dados, com os descritores “Educação Profissional” e “Saberes Docentes”, retornaram 215 trabalhos, nas seguintes subáreas de conhecimento: Administração (1); Educação (166); Educação Física (5); Enfermagem (4); Ensino (3); Ensino de Ciências e Matemática (19); Ensino Profissionalizante (1); Ensino-Aprendizagem (1); Música (1); Planejamento Educacional (4); Psicologia do Ensino e da Aprendizagem (2); Serviço Social (1); Sociais e Humanidades (6); e Teologia (1), entre dissertações e teses, nos níveis de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado.

Ao realizar a leitura de todos os títulos e resumos, separou-se os onze trabalhos relacionados e apresentados a seguir, como atinentes à investigação aqui apresentada, a partir de dois critérios: *lócus* investigativo, Institutos Federais e temática docente.

Segundo Morosini e Fernandes (2014, p.155), o Estado do Conhecimento:

[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Diante disso, procura-se apresentar o *lócus* investigativo, o objetivo da investigação, os sujeitos envolvidos e os resultados propostos, dos trabalhos investigados, que posteriormente vieram a colaborar no cruzamento dos dados coletados nas entrevistas e de pistas que conduzam esta investigação.

O primeiro trabalho analisado, por ordem cronológica, foi o resumo da tese de Barbacovi (2011). Esta pesquisa foi realizada no IFET - Sudeste de Minas Gerais, Campus Juiz de Fora, *Campus* Rio Pomba e Campus Barbacena (MG), com professores dos três campi - Juiz de Fora, Rio Pomba e Barbacena (MG) – 128 questionários e nove entrevistados em profundidade.

O autor objetivou 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 Tecnológica 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.

A investigação permitiu traçar o perfil acadêmico e profissional dos professores da Educação Profissional e Tecnológica, em que emerge revelam a importância da formação inicial e continuada para a constituição de sua prática docente, atrelada aos saberes docentes.

A pesquisa a seguir, realizada por Silva (2011) no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em dois campi do IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense: Campus Sapucaia do Sul e Campus Charqueadas, com seis docentes que não cursaram licenciatura ou cursos de pós-graduação, concursadas.

Silva (2011) buscou investigar a forma como o professor de formação técnica se faz docente em sua atuação nos cursos oferecidos no âmbito do PROEJA em dois campi do Instituto Federal Sul-rio-grandense: *Campus* Sapucaia do Sul e Campus Charqueadas.

Nesse sentido, deixa pistas de que nos conduzem novamente a importância do processo de formação inicial e continuada, já citado no trabalho anterior, tomando como base a experiência e o contexto em que o professor desenvolve sua prática de sala de aula e com os saberes advindos de suas experiências enquanto discente.

No trabalho seguinte, realizado no IFSC *Campus* Florianópolis-Continentes, com seis professoras, concursadas e efetivas, que exercem desde o início a docência na área de Alimentos e Bebidas. Oliveira (2011) objetivou, em sua dissertação, verificar quais os sentidos que os docentes do campus em tela atribuem à formação continuada de professores na prática pedagógica no cotidiano da Educação Profissional e Tecnológica.

A pesquisadora ressalta a importância da continuidade dos espaços formativos para a emancipação profissional e autonomia docente. Aponta para a necessidade de integração entre a teoria e prática, no currículo da formação de professores.

A tese de Souza (2011) procurou desvendar a representação social de educação tecnológica dos docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) do estado do Amazonas, unidade sede em Manaus e CEFET do Estado do Rio Grande do Norte, unidade sede em Natal.

A pesquisa foi realizada com 275 docentes, sendo 135 do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) do estado do Amazonas, unidade sede em Manaus e 140 do CEFET do estado do Rio Grande do Norte, unidade sede em Natal. Para o autor, a representação social dos professores das ciências exatas, priorizavam os interesses dos educandos e das demandas do mercado de trabalho, entre outros apontamentos.

A pesquisa de Martins (2011) buscou compreender o que manifestam as professoras sobre sua própria constituição como docentes, identificando a importância dos processos de formação por que passaram, ou pela ausência deles.

Os sujeitos apresentados são cinco professoras da área da Nutrição – bacharelado, com mestrado em Nutrição, do IFSC, *Campus* Florianópolis-Continentes. Segundo a autora, o trabalho permitiu apontar como resultados a compreensão dos elementos que subsidiam o processo individual de construção das práticas docentes, e, portanto, de saberes docentes.

A próxima pesquisa apresentada por Lemos (2011) ocorreu no CEFET-MG em Araxá, com 56 docentes que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O trabalho investigou quais Representações Sociais que os professores atuantes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio nesse *lócus* estão

construindo sobre suas práticas pedagógicas, entendidas por ela como a forma pela qual o professor pensa e articula o conteúdo, realiza o planejamento, a avaliação, utiliza as estratégias de ensino e interage com os alunos.

A pesquisadora encontrou indícios de dois elementos que podem constituir o núcleo central das Representações Sociais sobre as práticas docentes - “compromisso” e “dedicação” - como valores e atitudes integrantes da prática pedagógica, também da necessidade de repensar e rever algumas questões sobre suas práticas pedagógicas, pois entende que a forma como realizam o planejamento, a avaliação, utilizam as estratégias de ensino e interagem com os alunos tem influenciado positivamente na aprendizagem dos alunos, além da existência do compromisso com o exercício de educar.

Considera ainda, que o aperfeiçoamento, as transformações e as mudanças no processo de ensino-aprendizagem são possíveis a partir de prática docente reflexiva.

O resumo a seguir, de Ramos (2011), apresenta como sujeitos cinco administradores em exercício de docência, do *Campus* de Rio Verde, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

O autor buscou investigar as representações de professores sobre o trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de origem agrícola, após a implantação de cursos de graduação.

O estudo mostra que, tendencialmente, a política educacional interna passa a conviver com formas de controle mais descentralizadas; coexistência de centralização e descentralização do processo da administração do ensino, com reflexos no trabalho e no parâmetro de desempenho de professores; aumento da regulação burocrática para atender à regulação de sujeição com aumento de autonomia voltada para assuntos de pesquisa e de captação de recursos, com inclinação para afastamento dos processos pedagógicos, situação que leva à discussão do trabalho docente como uma atividade que exige saberes específicos, cumulativos, dinâmicos, contextualizados, originados não somente de pesquisas, formados a partir de oito eixos dinâmicos de saberes e organizados em um trinômio de memórias de onde são articulados por meio de um saber condutor.

Já o trabalho de Souza (2012), ocorreu no IF Goiano- *Campus* Urutaí, com 54 docentes que atuavam no Curso Técnico em Agropecuária; licenciados ou não; em

diferentes níveis de formação (graduados, especialistas, mestres, e doutores), analisando em que medida o *habitus* professoral tem implicações, ou determina um modelo de atuação docente na escola e na sala de aula.

A autora apresenta contribuições sobre a produção e a natureza do *habitus*, considerando que o trabalho docente na Educação Profissional se realiza por meio de um *habitus* professoral, independente da formação específica para a docência. Identificou que as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas na trajetória escolar são referências permanentes à estruturação desse *habitus*.

O próximo resumo, de Carpim (2011), ocorre no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) das cidades de Curitiba, Maringá, Ponta Grossa e Campo Mourão. Revela como sujeitos 33 docentes dos cursos técnicos de nível médio do SENAC do Paraná. Na busca de identificar a necessidade de formação acadêmica dos docentes e sua predisposição para o envolvimento na educação continuada, sobre a docência na Educação Profissional num paradigma da complexidade.

Em destaque, a autora trata a importância e a necessidade de uma formação continuada, em especial nos aspectos didáticos e pedagógicos, ressaltando que estes conhecimentos podem levar a conquistas de novos espaços profissionais para o professor do ensino técnico de nível médio.

Silva (2011) apresenta em seu resumo a busca por investigar o desenvolvimento profissional docente de professores egressos do curso de Pedagogia, na condição de um processo que implica na (re)significação de saberes e fazeres de professores e no alargamento da intencionalidade de constituir-se continuamente professor.

A pesquisa ocorre em 03 Escolas Públicas Municipais situadas na cidade de Teresina - Piauí, zona urbana, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Participaram da pesquisa, 6 professores do Ensino Fundamental (anos iniciais) de 3 escolas públicas municipais de Teresina-PI.

A autora apresentou que o desenvolvimento profissional docente é um processo que constitui toda a história de vida dos professores como seres políticos e culturais. Envolvendo a produção, utilização e disseminação dos diversos saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, experienciais e requer, do professor, o domínio desses saberes no entrelaçamento com a sua prática pedagógica, numa busca constante de aperfeiçoamento.

Por fim, Aguiar (2012) apresenta como objetivo estudar como a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional de professores de Administração, através de 235 professores que atuam na graduação em Administração, de 10 diferentes instituições de ensino, todas comunitárias e pertencentes ao Sistema ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais).

Apresenta como resultados que a formação continuada poderia contribuir efetivamente para o desenvolvimento profissional se contemplasse (1) a reflexão sobre os saberes experienciais; (2) a atualização dos saberes do campo específico da administração; (3) a discussão da função da Universidade e de suas políticas institucionais; (4) a proposta curricular do curso como um todo; (5) o conhecimento da realidade e dos discentes da Instituição.

Com isso, percebe-se que:

[...] o Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.158).

Nesse sentido, as pesquisas que constituem o estado do conhecimento corroboram indicando pistas que apontam para a importância da formação inicial e continuada, entrelaçadas aos saberes docentes. Elas apresentam os saberes pessoais dos professores adquiridos pela atividade discente, os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

A seguir, é retratada a necessidade de uma revisão no currículo dos cursos de formação docente, referindo-se na importância da integração entre a teoria e prática.

Apresenta-se ainda como essencial, na formação continuada, aspectos didáticos e pedagógicos como apoio na conquista de espaços para o docente no ensino técnico de nível médio.

Quanto o desenvolvimento profissional, requer que o professor faça o entrelaçamento dos saberes por ele constituídos na sua prática docente, em uma busca constante pelo seu aperfeiçoamento.

Ademais, verifica-se que as pesquisas acerca da temática da formação de professores apresentam uma grande diversidade de trabalhos. Entretanto, ao percorrer os descritores, mais especificamente os resumos apresentados, observa-se que a área da educação carece de produções acerca da Educação Profissional e Tecnológica na formação de adultos.

4 A INVESTIGAÇÃO A PARTIR DAS NARRATIVAS E DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Devemos dizer que se entendemos o mundo de forma narrativa, como fazemos, então faz sentido estudá-lo de forma narrativa. Para nós, a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e discontinuidades.
Jean Clandinin e Michael Connelly

Assim como os processos de formação do sujeito, “o ensino numa sala de aula pode ser considerado como atividade tão singular que não pode, de modo algum, conduzir a uma forma qualquer de generalização [...]”. (GAUTHIER, 1998, p.88).

Nessa perspectiva, apresenta-se neste capítulo a metodologia proposta a partir da pesquisa narrativa, através das histórias de vidas dos sujeitos investigados.

O uso das narrativas de vida como método de investigação, poderá oportunizar uma caminhada pelos processos de formação do sujeito e pela sua singularidade. Esse processo poderá ocorrer através de uma interação interpelante, que permite a compreensão do outro por meio de empatia e de confiança mútua. (JOSSO, 2004).

A escrita da narrativa, acerca da formação e da constituição dos docentes, fortalece o espaço de discussão, em que são compartilhadas experiências sobre as experiências e vivências dos professores.

O tipo de pesquisa empregada é de abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa trabalha com questões muito particulares, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO et al., 2013, p. 21).

Através dessa abordagem pode-se desenvolver a compreensão dos fenômenos sociais, de múltiplas realidades através do discurso dos sujeitos e de outros elementos/documentos que podemos incorporar nessa busca.

A metodologia é baseada na utilização dos princípios da pesquisa narrativa como principal método de investigação, em que a história de vida dos sujeitos possibilita uma caminhada entre o singular-plural. (JOSSO, 2004).

As histórias de vida constituem somente um meio, entre outros, mas sem dúvida o melhor, de apanhar o sentido das práticas individuais. No entanto, não é ainda esta a sua característica principal. Esta decorre do facto de podermos observar, através das histórias de vida, o que nenhuma outra técnica nos permite atingir: as próprias práticas, os seus encadeamentos, as suas contradições, o seu movimento. (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1995, p.93).

A escolha metodológica é justificada através dos desvelamentos da pesquisa narrativa, e pelo reconhecimento da importância das histórias de vida, das narrativas de formação, resguardando a singularidade do sujeito entrevistado.

Através do uso das narrativas é possível um educar reflexivo (JOSSO, 2010), bem como a emancipação dos sujeitos. (DELORY-MOMBERGER, 2012). Nessa perspectiva, o entrevistador pensa sobre si e o entrevistado reflete sobre sua experiência. Também é importante salientar que esse processo permite a compreensão e o autoconhecimento de si.

Para Bolívar (2001, p.220), “a narrativa é uma estrutura central no modo como os seres humanos constroem o sentido. O curso da vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração”.

Segundo Connelly e Clandinin (1995), a razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, então, afirmam os autores que o estudo das narrativas é também o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo.

Além disso, o uso das narrativas, da fala, poderá promover ao sujeito a (re)significação do vivido e a busca pela compreensão de si. (RICOEUR, 1994). “Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados [...]”. (CUNHA, 1997, p.187).

Ao trabalhar nessa abordagem de formação, através das histórias de vida, apresenta-se as três modalidades propostas por Josso (2004, p.51):

a) "ter experiências" é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado.

b) "fazer experiências" são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências.

c) "pensar sobre as experiências", (a) tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade "a"); (b) quanto àquelas que nós mesmos criamos (modalidade "b").

Assim, pode-se compreender que as experiências⁷ que emergem, de cada uma das narrativas, carregam em si um significado a partir de seu vivido.

Além disso,

Os estudos referentes às vidas de professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. "Histórias de vida" das escolas, das disciplinas e da profissão docente proporcionariam um contexto fundamental. A incidência inicial sobre as vidas de professores reconceptualizaria, por assim dizer, os nossos estudos sobre escolaridade e currículo. (NÓVOA, 2000, p.75).

Esses fatores, reforçam a importância da abordagem tratada na pesquisa narrativa, possibilitando, a partir das histórias de vida de cada sujeito, a reflexão sobre todo o contexto que nos cerca.

4.1 CAMINHANDO PELO VIVIDO

Nos primeiros momentos, a tentativa em realizar as entrevistas ocorre a partir dos primeiros contatos por e-mail e rede social, em que se realiza o convite aos propostos na investigação em busca da possibilidade de realizar esta pesquisa.

Nessa etapa, contatei seis participantes – três deles não conhecia, já fui logo apresentando o objetivo da pesquisa.

Em seguida, surgiram os primeiros aceites, o que trouxe motivação para a sequência de tarefas. Todos os participantes convidados foram solícitos, embora,

⁷O conceito de experiência apresenta-se, então, como um conceito aglutinador dos projetos de conhecimento da formação no decurso da vida. (JOSSO, 2004, p.27).

inicialmente, alguns deles tenham demonstrado receio em autorizar a gravação de sua história de vida nos primeiros momentos e encontros.

Nesse momento, percebe-se a necessidade de um esclarecimento mais amplo sobre a abordagem da pesquisa narrativa, do comprometimento do pesquisador quanto ao estudo, do sigilo das informações coletadas e de todo o cuidado que se têm ao escutar a história do outro.

Após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido para cada um dos sujeitos, realizam-se as entrevistas coletadas a partir da gravação de áudio que, “tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador “revisitar” os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que se está construindo”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.62).

Esse período foi marcado por uma longa caminhada, que se inicia no ano de 2015, com os primeiros contatos, indo até o segundo semestre de 2016, em que finalizo as últimas entrevistas.

As primeiras entrevistas foram marcadas pela ansiedade e, também, pela falta de experiência. Logo no início das entrevistas, busco suscitar o seguinte: “me conta tua trajetória de formação”, no decorrer das entrevistas, ainda, disparei outras questões que me auxiliaram a explorar a temática em tela, bem como a retomar o foco do estudo.

Os locais da entrevista utilizados para as entrevistas foram: a minha casa, as dependências do IFSUL, em outra instituição de ensino superior – local de trabalho do participante – e, uma delas, foi realizada pelo SKYPE⁸ devido à distância entre entrevistador e entrevistado.

No decorrer dessa investigação, percebi dificuldades que por vezes me deixaram angustiada, como a tentativa de realizar as entrevistas logo no primeiro encontro, mas não obter autorização do participante ou, ainda, interromper uma das entrevistas devido ao horário de funcionamento da instituição, chegando ao limite desse tempo às 23 horas de uma sexta-feira.

Após essa etapa, busquei desenvolver com muita atenção a transcrição das primeiras entrevistas semiestruturadas, em que passei dias e noites mergulhada

⁸é o software que permite conversar com o mundo todo. Milhões de pessoas e empresas usam o Skype para fazer chamadas de vídeo e voz gratuitas entre dois usuários, bem como chamadas em grupo, enviar mensagens de chat e compartilhar arquivos com outras pessoas no Skype. Fonte: <https://support.skype.com/pt-br/faq/FA6/o-que-e-o-skype>. Acesso em: 08 fev de 2016.

naquele mundo de palavras e significados que surgiram de cada uma das narrativas e, ao mesmo tempo, de todas elas.

Por fim, obtive auxílio e dedicação da bolsista da Letícia, bolsista do núcleo de pesquisa GENE, mesmo assim, escutei, por diversas vezes, e revisei cada palavra que o sujeito trazia naquela oralidade, em busca da análise em profundo proposta por Moraes e Galiazzi (2006).

Nesta investigação, busca-se compreender como se constitui a docência na trajetória profissional do professor da Educação Profissional e Tecnológica, propõe-se como objetivos específicos:

- Conhecer a trajetória de formação dos bacharéis em Administração que cursaram a Pós-graduação em Educação Profissional com Habilitação à Docência;
- Identificar, na vida dos sujeitos, os momentos e as experiências formadoras.

O procedimento de coleta de dados foi realizado através de entrevistas narrativas em profundidade, semiestruturadas, utilizadas para formar o *corpus* da pesquisa. Para Souza (2006, p. 96), “o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro”.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p.58),

[...] a coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistiria simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Ela deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa.

Os seis sujeitos investigados são professores em formação inicial da PGPHD, no IFSUL, ingresso em 2014 e 2015, oriundos do curso de bacharelado em Administração. Dentre eles, cinco são egressos do curso e um está finalizando o curso.

Salienta-se que, em virtude do tempo que restou a partir da última entrevista coletada, não foi possível incluir a mesma no *corpus* da pesquisa.

Os critérios utilizados na escolha dos sujeitos foram ser bacharel(a) do curso de administração e ter cursado a Pós-graduação em Educação Profissional com Habilitação para a Docência (PGPHD).

A escolha desses sujeitos ocorre entrelaçada ao meu percurso de formação em nível superior, bacharelado em Administração, e na pós-graduação, curso PGPHD. Além disso, acredita-se que o período de um ano não seja suficiente para explorar as demais áreas, como engenharia, direito e outros, mesmo considerando que essa busca poderia enriquecer a pesquisa.

É relevante mencionar que a escolha das narrativas como instrumento de investigação demonstra sua importância quando desvela aspectos acerca do ensino e da aprendizagem, que emergem a partir das histórias, narrativas de vida e das experiências do vivido.

Na perspectiva de Josso (2010), as reflexões sobre as práticas que surgem a partir do uso dessa metodologia, contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, bem como a compreensão da formação do sujeito e de seu lugar através das atividades reflexivas e do processo de conhecimento.

5 CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se o contexto da pesquisa, baseado na caracterização do campo de investigação, nos critérios de escolha dos sujeitos, nos objetivos do curso proposto como *lócus* de investigação e na modalidade de ensino ofertada por ele.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa foi realizada durante o curso de Mestrado em Educação e Tecnologia (MPET), na linha de pesquisa intitulada Políticas e Práticas de Formação, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), no Campus Pelotas, localizado no Estado do Rio Grande do Sul.

Sediado na Praça vinte de setembro, 455, o *Campus* Pelotas do IFSUL oferta alternativas de Educação Profissional Técnica nos níveis médio e superior, além da Formação inicial e continuada de trabalhadores, Formação de professores e, ainda, a Pós-graduação.

Atualmente, a unidade Campus Pelotas do IFSUL vem atendendo a uma média de 4000 alunos por ano.

O campus Pelotas⁹ tem área própria de 40.440 m², sendo 48.240 m² construídos, em três pavimentos. A unidade tem 55 salas de aula, 120 laboratórios específicos e 41 oficinas, somando quase 15.000 m² de área para o ensino profissional. Para a prática de esportes dispõe de um ginásio coberto, quadras e pista de atletismo com 7.000 m² e, ainda biblioteca, auditório denominado Enilda Feistauer e mais cinco mini-auditórios.

A escolha do campo de investigação justifica-se pelo meu percurso enquanto aluna regular dos cursos PGPHD e MPET, desde 2014 até o momento.

⁹ Informações extraídas do site do IFSUL, 19 de março de 2016. Disponível em: http://pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=2.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Os sujeitos investigados são seis bacharéis em Administração. Dentre eles, um encontra-se finalizando o Curso de Pós-graduação em Educação com Habilitação para a Docência (PGPHD) e os demais são egressos de turmas anteriores.

Ao tratar do primeiro sujeito, é possível perceber uma trajetória que se inicia na Educação Infantil, ao cursar o Magistério, Curso Normal. O caminho profissional inicialmente percorrido foi na Educação Infantil, através de seu percurso em escolas infantis.

Seu ingresso no Curso de Administração, em Pelotas-RS, também como bolsista, é retratado como uma mudança *“da água para o vinho”*. A partir disso, passou a trabalhar na área administrativa por alguns anos, desempregou-se nesse último ano.

Já o entrevistado dois, desde o ensino básico, percorreu sua trajetória pelo caminho da Educação Profissional e Tecnológica, formando-se nos cursos técnicos de Contabilidade e de Telecomunicações, em diferentes instituições de ensino.

Posteriormente, ingressou como bolsista na Faculdade, formando-se em Administração e, em seguida, ingressou na PGPHD por incentivo de um amigo que exerce a docência.

A busca pelo ingresso no mercado de trabalho começa cedo, aos 14 anos, trabalhou conforme seu relato, *“[...] em todo tipo de serviço, engenho, obra, escritório”*. Em sua trajetória profissional emergem várias atividades, dentre elas, a efetivação em um concurso público em que trabalha atualmente.

O terceiro sujeito de pesquisa exerce a docência no ensino superior. Em sua trajetória escolar, é relatado o afastamento da Educação Profissional, *“[...] não fui aluna de curso técnico, na minha família ninguém fez curso técnico, eu não tenho... eu não me lembro assim de ter amigos próximos que fizeram curso técnico, que fizeram parte do meu dia-a-dia”*.

Logo após cursar o bacharelado em Administração, em Pelotas-RS, inicia sua carreira como docente, na mesma instituição. Logo em seguida, foi assumindo outras funções administrativas, concomitantes às atividades de sala de aula.

Durante sua caminhada, cursou o MBA em Gestão de Marketing e, posteriormente, o MBA em Gestão de Projetos, no nível de especialização.

Nos últimos anos, esteve envolvida com a coordenação dos cursos técnicos ofertados pela instituição em que trabalha.

O próximo entrevistado, além do bacharelado em Administração em Pelotas-RS, possui um percurso marcado pela presença da Educação Profissional em sua vida, em que realizou o Curso Técnico em Mecânica.

Iniciou sua carreira auxiliando na empresa constituída por sua família, atuando desde o setor administrativo até a prática exercida na oficina mecânica, também, trabalhou com rotinas administrativas em outra empresa do mesmo ramo.

Sua atividade como docente iniciou-se no IFSUL, para lecionar no Curso Técnico em Eletromecânica. No decorrer, atuou na docência em escolas particulares, nos níveis fundamental e médio, em instituição privada, ministrando aulas para os cursos superiores, bem como em cursos preparatórios para concursos públicos. Em meio a essas atividades, tornou-se Mestre.

Passou a atuar em instituições de ensino superior, como docente, na tutoria e, também, na supervisão de tutores. Em sua trajetória, encontra-se o contato com a Educação Profissional em uma outra modalidade de ensino, o Ensino a Distância, em que atuou na área da docência nos Cursos de Educação Profissional ofertados pelo Sistema Rede Escola Técnica Aberta, e-Tec¹⁰ Brasil, na cidade de Pelotas-RS.

Atualmente, cursa doutorado e exerce atividades de docência no âmbito de sua formação.

O penúltimo sujeito entrevistado, também bacharel em Administração, assim como os demais, sempre atuou na área de sua formação universitária, desde a época em que realizou estágios, trabalhou em empresas públicas e privadas com rotinas financeiras, até seu último vínculo relatado no Programa ALI (Agentes Locais de Inovação) pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

No último ano, concluiu o MBA em Gestão Estratégica de Negócios, na mesma instituição em que obteve seu título de bacharel. Atualmente, busca a

¹⁰Lançado em 2007, o sistema Rede e-Tec Brasil visa à oferta de Educação Profissional e Tecnológica a Distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Os cursos serão ministrados por instituições públicas. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>. Acesso em 10 fev. de 2017.

constituição de sua empresa em que pretende trabalhar treinamentos voltados para a pedagogia empresarial com treinamentos de liderança, “[...] usando todos os conhecimentos que eu tive no curso [...]”, relata a entrevistada, referindo-se ao curso PGPHD.

Por fim, o último sujeito entrevistado, bacharel em Administração, trilhou por diversos caminhos, passando pela empresa familiar, inclusive como sócio, atuando em diversas posições até em cargos de direção. Em outros momentos, atuou em empresas privadas, em que percorreu cargos administrativos e, também, de liderança.

Retrata em sua trajetória, o projeto que desenvolveu para a criação de uma escola de futebol em um bairro da cidade de Pelotas, em que trabalhava envolvendo e estimulando o ingresso de crianças do bairro em situação de vulnerabilidade social.

Na docência, atuou em uma escola privada, na Educação Profissional, e no IFSUL, como professor substituto. Hoje, atua como colaborador, nas rotinas administrativas, em uma escola que trabalha com pessoas que apresentam necessidades especiais, situada em Pelotas-RS.

Todos os sujeitos ingressaram na PGPHD, ofertada pelo IFSUL, no *Campus Pelotas-RS*.

Salienta-se que dos seis sujeitos investigados, foi possível realizar a análise até o quinto sujeito. Devido ao tempo, que restava a partir da última entrevista coletada, não foi possível analisar a transcrição da última entrevista realizada com o sexto sujeito.

Como critério para a escolha dos sujeitos, determinou-se que seriam bacharéis em administração que cursaram o PGPHD. A busca pelos sujeitos foi realizada com o auxílio do coordenador do curso e situa-se no período compreendido entre os anos de 2010 a 2016, desde a primeira turma do curso ofertada até a última.

A busca por sujeitos bacharéis em administração foi definida a partir da minha formação no nível superior. Além disso, ela poderá evidenciar parte desta caminhada pela docência, pois, prevê – no seu campo de atuação e atividade profissional – o magistério em matérias técnicas do campo da administração e organização.

Ao mesmo tempo, conforme mencionado anteriormente, os cursos de bacharelado em Administração não apresentam em sua matriz atual disciplinas que sirvam de apoio na constituição dos conhecimentos pedagógicos previstos para o exercício dessa função de forma bem específica, por exemplo, as disciplinas de avaliação, de metodologia de ensino, entre outras que fazem parte da composição dos cursos de formação.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM HABILITAÇÃO PARA A DOCÊNCIA – PGPHD

O *Campus* Pelotas possui como uma das áreas de atuação a formação de professores, desde o tempo da Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL), dedicando-se a este campo que concentrava seus cursos através de convênio com o CEFET Paraná.

Com a transformação de ETFPEL em CEFET-RS, foi possível obter a autorização para a certificação de seus egressos do Curso de Formação de Formadores, o qual deu origem em 2010 ao Curso de Pós-graduação com Habilitação para a Docência.

Este curso apresenta o seguinte objetivo geral:

[...] propiciar a formação de egressos de diferentes cursos de graduação para atuarem como professores-pesquisadores legalmente habilitados ao exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica. A partir de uma abordagem coletiva, contextualizada em atividades e intervenções no território da própria escola, busca-se aproximar os processos de formação docente da realidade professor-aluno, valorizando as experiências profissionais numa perspectiva que favoreça a percepção de si nas relações do ambiente educacional, qualificando suas possibilidades de participação como agentes na produção de saberes. (IFSUL, 2010, p.03).

O curso¹¹ destina-se aos portadores de diplomas de curso superior, entre eles o de Administração, cujas áreas sejam afins aos cursos técnicos de nível médio em

¹¹As informações sobre o curso PGPHD foram acessadas em 16 de março de 2016 no site: http://www.pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=73.

que o docente atuará. A certificação de Habilitação para a Docência em nível de Pós-graduação *lato sensu* adere à Graduação.

A duração do curso é de 18 a 24 meses, possuindo carga horária de 1030 h/aula. E devido à especificidade de habilitar para a docência na Educação Profissional, o curso possui carga horária de 400h/aula de prática pedagógica na qual se inclui o estágio supervisionado.

Inicialmente, busca-se investigar estudantes egressos e estudantes concluintes do curso no período de 2010 até o momento, que compõe o total de seis sujeitos, quatro mulheres e dois homens, que foram convidados a compor o *corpus* desta pesquisa. Ressalta-se que haviam mais bacharéis que ingressaram no curso, mas ao longo do mesmo evadiram-se.

Cabe salientar acerca da temática que não se pretende generalizar. A pesquisa em questão pretende apresentar resultados baseados em fragmentos e análise realizada a partir das narrativas de vida dos sujeitos, no *lócus* de investigação proposto.

6 AS PISTAS ENCONTRADAS NA CAMINHADA

As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto.
Marie-Christine Josso

Em busca das primeiras pistas, a caminhada se inicia através da Análise Textual Discursiva (ATD). Esta metodologia “é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”. (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Nesse momento, há uma tentativa de realizar a análise de dados de maneira indutiva, a partir da perspectiva de Reneker (1993), em que o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir dos dados, ao invés de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos preconcebidos.

O percurso da ATD se constitui a partir de três elementos: unitarização, na qual há a fragmentação do texto e separação em unidades de significado, categorização, que visa o estabelecimento de relações entre os elementos unitarizados, e comunicação, compondo a constituição descritiva e interpretativa.

Na perspectiva de Moraes e Galiazzi (2006, p.123),

[...] unitarizar é interpretar e isolar ideias, elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações.

Durante esse processo, realizado nas primeiras três entrevistas, foram gerados outros conjuntos de unidades através das interpretações feitas.

A análise textual discursiva mais do que um conjunto de procedimentos definidos constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.119).

Em meio a essa reconstrução e intenso envolvimento, cercada pelo sentimento de angústias, em que se percebe as dificuldades de avançar na escrita,

propõe-se uma nova perspectiva de análise, que apresenta uma tentativa de trazer as narrativas de vidas de cada entrevistado, de acordo com as pistas encontradas nessa caminhada.

6.1 AS ESCRITAS RECONSTRUTIVAS A PARTIR DAS NARRATIVAS DE VIDAS

A partir deste processo inicial de investigação e de escrita reconstrutiva, em que se busca percorrer as linhas transcritas de cada entrevista, na narrativa de cada participante, às quais cuidadosamente me dediquei, permito-me ousar. Esse movimento é realizado na tentativa de apresentar algumas evidências encontradas no repertório de saberes que compõe cada uma das histórias de vidas que foram compartilhadas nessa investigação.

Nesta etapa do trabalho, busco desprender-me das categorias *a priori* que por momentos fizeram parte de minha pesquisa. Esse exercício de libertação não foi fácil, foram dias e noites fazendo a leitura e a releitura de cada história, contínuos mergulhos nos materiais coletados, idas e vindas, nos livros e artigos que fazem parte do aporte teórico apresentado.

A partir disso, e das dificuldades enfrentadas na Análise Textual Discursiva, é possível perceber que essa proposta de análise auxilia na interpretação dos dados coletados e na construção de um diálogo que entrecruza as teorias visitadas até o presente.

O método de análise que se propõe é inspirado na análise inicialmente realizada, em que se procura dissertar em movimentos de reconstrução, a partir das falas dos sujeitos.

Essa construção inicia-se após um período de estranhamento e afastamento da escrita, em que o retorno intenso ao trabalho se dá com total motivação, mas cercado de incertezas. Para Moraes e Galiuzzi (2006, p.121), “esses espaços inseguros de criação constituem ao mesmo tempo possibilidade de o pesquisador movimentar-se com liberdade”.

A partir desses movimentos de liberdade, trata-se a seguir de apresentar a construção proposta.

Inicialmente, é possível perceber o quanto a narrativa do primeiro participante parece constituída naturalmente no contexto de seu vivido, a partir de suas crenças, em meio à cultura, hábitos e costumes que o cercam.

[...] eu sempre era voltada pra área da educação desde pequena, porque eu colocava as cadeirinhas, eu tinha um quadro gigante, assim, quadro de giz, e eu botava as roupas, os moletons em cima das cadeiras assim pra fazer que eram meus alunos e ali eu ficava dando aula, eu passava tardes e tardes, no turno inverso da escola, só brincando, isso até uns 11 anos mais ou menos, sempre e fui indo, sempre gostei muito de da aula [...] sempre com a vontade de ser professora, todo mundo perguntava o que tu vai ser quando crescer? Eu vou ser professora, vou ser professora! [...] Entrevistado 1.

Adentrando nessa narrativa, percebem-se vestígios originados de sua infância (TARDIF, 2013), em que retratam sua afeição pela educação desde crianças, em que simulavam situações vividas em sala de aula. O mesmo aspecto é observado no quarto entrevistado:

Como a maioria das meninas, assim que eu me lembro da minha época, eu adorava brincar de ser professora. Eu gostava tanto que eu tinha um quadro imenso na garagem de casa e eu botava as bonecas, depois eu botava o meu irmão, eu botava todo mundo a ser aluno, eu sempre me colocava no papel de professora, eu não queria ser aluna nunca, eu sempre queria ser a professora né. Entrevistado 4.

Nesse momento, é importante salientar que “a narrativa é, evidentemente, testemunho da experiência vivida, além de ser um testemunho orientado pela intenção de conhecimento do pesquisador que a registra”. (BERTAUX, 2010, p.66).

No processo da escrita reconstrutiva eliminam-se discursos sociais existentes, constantemente substituídos por novos, com a participação ativa de sujeitos que compõem as realidades a que os discursos se referem. Ainda que esses ressurgimentos também se deem por outros modos linguísticos, é especialmente pela escrita que se estabelecem e qualificam. (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2013, p.873).

Nos trechos apresentados, retrata-se o desejo pela docência que surge nas brincadeiras realizadas em seu cotidiano. Na perspectiva de Josso (2004, p.69), é parte do processo de reconhecimento do sujeito:

[...] apresentar o conhecimento da formação de si por meio de recordações relativas a atividades, contextos e situações, encontros, pessoas significativas, acontecimentos pessoais, sociais, culturais ou

políticos; recordar-se de si para si mesmo, numa partilha com outros, bem como na diferenciação e na identificação com as recordações dos outros.

No decorrer das narrativas, surgem outras evidências da constituição docente. Essas pistas emergem a partir dos acontecimentos que o sujeito recorda, um dos entrevistados busca recordar sua história escolar e os professores que adota como exemplos, conforme o relato a seguir:

[...] eu tive muitos professores bons, assim de qualidade, muitos seres humanos incríveis assim, então, aquilo ali assim me inspiravam, com certeza me inspiravam, claro, eu tive professores bons, eu tive professores não tão bons, claro eu digo assim, eu prefiro seguir o exemplo dos bons e os que não foram bons deixo de lado. Então assim, eu tive bons exemplos e como eu tive esses bons exemplos eu acho que eu seria, eu me sinto realizado se eu poder ser um bom exemplo, não só numa sala de aula, na minha casa, no meu trabalho. Entrevistado 2.

Para Cunha (1989, p.69), “as justificativas dadas pelos alunos para a escolha do BOM PROFESSOR estão bastante dirigidas para as questões atinentes à relação professor-aluno”. Nessa perspectiva, os alunos também relacionam os aspectos que envolvem o repertório de conhecimento, os saberes pedagógicos empregados nessa prática, bem como a sua afeição por esses professores.

Na narrativa, o professor também é lembrado como um “modelo”, atrelado as responsabilidades e a conduta, atribuídos pelo segundo entrevistado.

Este modelo pode ser compreendido não no sentido de adoção de um padrão, ou uma formatação, mas no sentido mais amplo do educar. Maturana (1998, p.71), afirma que o professor ensina não apenas com suas palavras, mas com sua fala, com seus gestos, seu corpo.

[...] eu acho que dentro da sala de aula eu vejo que, eu acho que o professor tem que ser modelo, isso ai assim, daí tu vai me perguntar modelo de que? Eu acho que assim, modelo geral, pega um pouco de tudo, como pessoa, como profissional, como um exemplo de responsabilidade, de atitudes, então assim, porque eu na minha vida, toda minha formação, desde o fundamental, realmente eu na minha sala de aula não só aprendia os conteúdos que me eram ensinados [...]. Entrevistado 2.

[...] a professora Janete, eu olhava ela e me inspirava nela, ela dava aula, achava ela muito legal [...]. Entrevistado 4.

No decorrer das histórias de vidas, é possível perceber que os professores marcam a futura atividade de docência, sendo citados como “bons” e “não tão bons” professores, referências adotadas a partir de suas práticas docentes.

Percebe-se ainda, que alguns desses professores são lembrados como fontes de inspiração, conforme é possível perceber nas narrativas do segundo e do quarto entrevistado.

6.2 OS PRIMEIROS CONTATOS COM A ATIVIDADE DOCENTE

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade docente, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.
Selma Garrido Pimenta

Os sujeitos entrevistados narram algumas de suas vivências relacionadas a PGPHD, conferindo-lhes intenso significado e reconhecendo seu papel em seu desenvolvimento docente. Essa construção ocorre a partir das práticas formadoras, incluindo a observação, citada pelo terceiro entrevistado, conforme nota-se no seguinte relato:

[...] eu nunca tinha sentado numa sala de aula pra observar um professor, na minha formação, eu tinha observado o professor como aluna, nunca tinha olhado o professor pra ver como ele se porta, como ele fala, como ele ensina, como a turma observa ele, como a turma respeita ele, se a turma tá entendendo, se não tá, então, eu nunca tinha tido essa experiência, foi boa tanto pra observar coisas que eu pude absorver e coisas que eu não quero trazer pra minha sala de aula, pros dois lados [...]. Entrevistado 3.

Além de relatar a importância da prática realizada no estágio, em sua primeira experiência de observação, o sujeito retoma a relação de que o professor é adotado como referência para a produção e, até mesmo a reprodução, de suas futuras práticas em sala de aula.

O estágio profissional, por sua vez, tem por objetivo inserir os alunos no campo do trabalho, configurando uma porta de entrada a este,

portanto volta-se à especialização e treinamento nas rotinas de determinado segmento do mercado de trabalho (PIMENTA, 2005b, p.24).

O estágio profissional surge como uma oportunidade de inserção no campo de trabalho e, também, possibilita a iniciação da prática profissional no exercício da docência.

Nesta busca, nota-se que a constituição docente partilha de construções realizadas a partir das formas de conhecer – sejam elas a observação, a imitação, bem como a reflexão a partir da prática, presentes nas atividades de estágio orientadas.

A partir do relato do terceiro entrevistado, percebe-se a importância dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores.

Nota-se, na experiência relatada pelo entrevistado três que são observados vários aspectos referentes à sua prática, dentre eles, a maneira como o professor trabalha, o aspecto da comunicação, da compreensão dos alunos, do respeito e, até mesmo, as práticas desejáveis ou não para o seu próprio fazer.

A respeito das práticas realizadas na iniciação à docência, durante o curso PGPHD, o entrevistado cinco, retrata que elas colaboraram para a construção de seu repertório docente, inclusive, demonstrando sua insatisfação pela falta dessas práticas no curso de bacharelado em Administração, do qual é egressa.

[...] O curso foi algo, ah, excedeu as minhas expectativas né, eu gostei bastante. E, principalmente por toda a prática que teve, então, durante todo o curso, é algo até que eu defendi e que eu, que eu defendo no curso de administração né, ter mais práticas. E o curso, ele é, como eu, eu fiz no TCC, ele muda o ciclo de aprendizagens envolvido, envolvendo experiências durante todo o curso, isso eu gostei bastante. Ah... Fui, fui picada né, como diz, pelo mosquitinho da docência [...]. Entrevistado 5.

Nos momentos em que o quinto entrevistado narra essas práticas, menciona que o curso estimulou momentos de um ensino reflexivo (SCHÖN, 2000), bem como mudanças de concepção de ensino e de aprendizagem.

[...] É, me chamou atenção de cara mesmo essa carga horária né, foi bem puxada de prática. O quanto o curso puxa a gente pra reflexão, isso assim foi bastante diferente, isso não se vê os cursos de Administração [...] e tanto que quando, eu fiz o MBA nas outras instituições, eu já estava terminando o curso e aí eu já chegava assim, criticando todas as aulas, os professores e toda a estrutura do

curso e eu, nossa que curso, a gente tá aqui, não tá refletindo sobre nada, não tá! No curso mudou bastante essa minha concepção de ensino, de aprendizagem e o que me encantou mesmo foi essa questão da reflexão o tempo todo, eu gostei bastante [...]. Entrevistado 5.

Conhecendo a trajetória de formação destes bacharéis em Administração, é possível identificar, na narrativa de vida desse sujeito, momentos e experiências formadoras, que provocaram uma preocupação a respeito dos processos de formação, das práticas desenvolvidas, a partir da reflexão estimulada durante o curso PGPHD.

As "histórias de formação" são, sem sombra de dúvida, uma das mediações possíveis para redescobrir essas dimensões "esquecidas", para mostrar como é que elas continuam a estar vivas dentro de nós, como alimentam o nosso "ganhar forma", para as reinvestirmos conscientemente como tantas outras vias possíveis de interpretação da significação da nossa existência e da direção que entendemos dar à nossa busca de uma arte de viver em ligação e partilha. (JOSSO, 2004, p.266).

Ao tratar dessas práticas, também é possível evidenciar a socialização que ocorreu entre os professores e os colegas da PGPHD, conforme o relato do entrevistado um.

[...] ai dentro da do nosso curso da pós-graduação acho que além do que os professores eu aprendia muito com o que a gente dividia em sala de aula com os colegas né, com as experiências de cada um eu aprendi, nossa eu aprendi demais mesmo [...]. Entrevistado 1.

Na perspectiva de TARDIF (2013) essa socialização escolar com professores e colegas, partilhada no curso de formação de professores, no decorrer dos estágios, dentre outros, constituem os saberes provenientes da formação profissional para o magistério.

Para Tardif (2013, p.69), essa trajetória,

[...] têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no exercício do magistério.

O quarto sujeito traz à tona suas memórias escolares, mencionando que elaborava provas que reproduzem seu cotidiano enquanto aluna.

[...] eu elaborava provas do jeito que eu conhecia provas, do jeito que as provas foram aplicadas pra mim, até algum tipo de questão, algum

tipo de alternativa, e a gente teve uma disciplina onde a gente começou a pensar nas questões, quais são os tipos de questões, por que se pergunta dessa forma, o que se espera que o aluno responda ou interprete daquela questão, isso eu nunca tinha parado pra pensar por exemplo [...]. Entrevistado 3.

O entrevistado salienta, que durante sua formação na PGPHD foi provocada a refletir sobre as avaliações propostas aos alunos, bem como sobre suas práticas, em que se depara com o fato de pensar nas questões e na sua avaliação.

Esses movimentos reflexivos, possibilitados pelos espaços de formação de professores, tendem a auxiliar o professor no desenvolvimento de suas práticas presentes e futuras.

Quanto à importância do exercício que envolve a pesquisa narrativa, percebe-se a oportunidade de pensar sobre a sua colocação no espaço docente, relatada a seguir pelo terceiro entrevistado.

[...] na aula de narrativas, também muito menos eu acho, eu nunca tinha parado pra pensar por que eu fui tomando esse espaço dentro da docência, por quê? Por que eu cheguei? Por que eu fui procurar um curso voltado a questão pedagógica? Eu fui indo, eu fui me deixando levar e aí só no curso, quando eu fui fazer narrativa que eu me dei por conta que e pensar sobre essa trajetória. Entrevistado 3.

O trecho narrado reafirma que é necessária a ampliação desses espaços para reflexão e questionamentos acerca do exercício docente, em que se realizam diversas atividades sem que ao menos o docente possa refletir sobre a ação praticada.

Para Josso (2004, p.62),

[...] a construção da narrativa biográfica apela para esta capacidade de análise para pôr, simultaneamente, em evidência as componentes das suas experiências ou práticas e as "lições" que foram tiradas na própria ocasião ou que surgem no momento do trabalho biográfico.

Esses relatos tecem manifestações acerca dos conhecimentos adquiridos na formação na PGPHD, através dos professores, dos colegas e das experiências trocadas nesse espaço escolar, que corroboram para o desenvolvimento do saber profissional, “associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. (TARDIF, 2013, p.68).

Os saberes provenientes da formação profissional para o magistério são adquiridos nos cursos de formação de professores, bem como em seu percurso de realização dos estágios, entre outros. (TARDIF, 2013). Essa integração, entre os

profissionais, potencializa o seu desenvolvimento profissional, fortemente influenciado pela formação e pela socialização geradas nesses ambientes.

A história de vida dos sujeitos apresenta diferentes registros que parecem influenciar na definição das pessoas e profissionais que hoje são, sendo as diferentes experiências formais e informais responsáveis por nos formar professores e professoras, pessoas singulares que buscam no encontro com a cultura e com a ciência a definição de papéis sociais pré-determinados que, no entanto, serão exercidos com os matizes de cada um. (BARREIRO, 2009, p.79).

É possível observar que a trajetória pela Educação Profissional do primeiro entrevistado, ocorre após cursar o Ensino Médio, com a busca pelo Magistério, chamado de Curso Normal, em que seu percurso formativo inicia-se a partir da Educação Infantil, com habilitação para séries iniciais.

[...] ai eu tentei o Magistério quando eu tava na oitava série pra passar pro primeiro ano pra fazer o Curso Normal, Magistério séries iniciais, aí era sorteio e na época não consegui, ai fiz o ensino médio normal, ai surgiu o curso de educação infantil a noite, que ai era Magistério só com habilitação na educação infantil que era de 0 a 6 anos [...]. Entrevistado 1.

Em meio a essa vontade de seguir na docência, surgiram as dificuldades. Nesses momentos, começa a brotar a vontade pela fuga desse campo de atuação, que aparece mais adiante, em sua narrativa.

Nas situações as quais os sujeitos questionam sobre a sua profissão e a sua atuação na docência, identifica-se a importância do trabalho coletivo. Através do apoio dos colegas de profissão e das trocas de experiência, iniciam-se as atividades docentes, em que o professor inspira-se nesse coletivo para realizar as atividades de seu cotidiano, como percebe-se na narrativa do quarto entrevistado.

[...] depois o professor João, o professor Pedro, na época era o coordenador, me deram uma baita luz na época, me disseram “olha faz isso, faz aquilo, tu te comporta assim, tu isso, tu aquilo”, e eu seguia, aí eu vendo os outros professores¹², José, e teve vários que não vou citar, todo curso foi muito bom comigo [...]. Entrevistado 4.

Nesse momento, poderá haver o fortalecimento do grupo, bem como a sistematização de uma construção coletiva entre eles que, juntos, podem articular e

¹² Os nomes utilizados nessa narrativa são fictícios, preservando a identidade dos sujeitos mencionados.

até mesmo desvendar novas formas de trabalhar sua professoralidade¹³ através das discussões e reflexões geradas a partir de suas vivências profissionais.

No decorrer da investigação, a retomada dos sujeitos de sua trajetória de formação, que aparentam estar imbricados em seus projetos futuros, são observados no trabalho biográfico.

De certa maneira, fecha-se o ciclo: o trabalho biográfico, ao concluir-se sobre projetos futuros, é de novo o regresso à implicação; cada um retoma o seu caminho, regressa à sua história, aos seus processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem em devir¹⁴. (JOSSO, 2004, p.219).

Essa observação emerge do relato do primeiro sujeito investigado, que narra suas experiências e seu processo de formação.

[...] eu gostava realmente de fazer com aquela formação que eu tinha tido naquele momento, que é administração, no qual eu tava, trabalhei bastante na área de relações humanas e me identifiquei muito na área dos recursos humanos, então eu pensei, bah se eu pudesse unir o útil ao agradável né?, poderia me especializar numa disciplina da Administração, seria perfeito! [...]. Entrevistado 1.

A partir disso, entende-se que o Curso Técnico em Magistério une-se a formação de bacharel em Administração, fortalecendo o desejo pela docência na área da Administração. As diversas formações presentes na trajetória do sujeito encontram uma síntese, quando são unificadas em projetos futuros. (JOSSO, 2004).

[...] eu faço tudo muito junto às coisas, aí eu tava fazendo o curso de eletromecânica, dando aula ali na eletromecânica, aí nessa época também, foi bem no início e eu botei currículo pra vários lugares, então quando eu comecei a dar curso aqui, quando eu comecei de professora na eletromecânica, eu fui chamada em outra escola também, meses depois, assim, eu não vou te mentir. E aí eu comecei a dar aula lá como tutora presencial, aí depois eu subi, eu virei tutora a distância, depois virei coordenadora de tutores, depois eu virei formadora de tutores, depois eu virei professora lá né, em várias disciplinas, tudo na área da administração, e aqui trabalhando na eletromecânica, na parte do técnico em eletromecânica, então duas áreas bem diferentes né, e fazendo a formação pedagógica. Entrevistado 4.

¹³ Entendemos a professoralidade como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. (BOLZAN, ISAIA, 2006, p.491).

¹⁴ Heráclito de Éfeso, no século VI a.c., afirma que nada neste mundo é permanente, exceto a mudança e a transformação, abrindo espaço ao conceito de devir, do acontecimento da mudança.

Dentre as evidências, a partir da narrativa do quarto sujeito, é possível identificar que a sua trajetória de constituição passa pela Educação Profissional, nas modalidades presencial e a distância, e pelas atividades de gestão, apresentando diferenças e, também, o distanciamento entre as áreas de atuação.

Esses movimentos exigem do docente a troca de registros, não só em relação a sua atuação, mas também a área dos conteúdos que ministram.

Para Josso (2004, p.220),

A aprendizagem simultânea da implicação e do distanciamento parece gerar as condições de uma produção de conhecimento sobre si que permite reavaliar experiências passadas e as experiências do presente comparativamente aos projetos que as inspiram.

Com isso, percebe-se que a constituição docente nem sempre se dá por uma trajetória linear, no mesmo campo de trabalho em que o professor atua ou cursou seu ensino superior, ela é constituída de desafios que, muitas vezes, estão além dos conhecimentos até o momento adquiridos em sua formação.

A seguir, apresenta-se outras dificuldades vividas, no período de estágio curricular docente, ressaltando a relevância da formação profissional e dos saberes docentes.

Em sala de aula, surgem as dificuldades relacionadas à autonomia, de se perceber como professora em uma classe com alunos de idades semelhantes a sua, conforme narrado pelo primeiro entrevistado.

[...] os alunos tinham em torno de 18, 19 anos, a gente tinha uma diferença de 10 anos de idade, e parecia que a gente vivia no mesmo mundo, assim, porque eles tudo de tamanho bem maior, já tudo maior que eu né (risos), eu já era a menor ali no meio deles, aí no início eu ficava fiquei um pouco, ai será que eles vão me respeitar? Será que eles vão me enxergar como professora deles assim? Mas, depois pra minha surpresa, assim, eu percebi que eles tinham muito mais, que eu conseguia dominar bem mais a turma do que a própria professora titular [...]. Entrevistado 1.

Essa iniciação às atividades docentes é cercada por sentimentos como o medo, as dúvidas e as angústias, que permeiam a construção da autoridade e do respeito.

A autoridade é entendida em sintonia com sua raiz etimológica, ou seja, associada a ideia de autor, de criador, de compositor, de inventor ou arquiteto, ou ainda, alguém que se legitima por sua obra. Sendo assim, a autoridade do professor é decorrente de sua

produção científica e do exercício de seus processos, o qual autoriza-se pelas suas obras, suas criações e sua palavra explícita. Um agente que se encontra na origem de sua própria ação e que é capaz de se *autorizar*. (CUNHA et al., 2004, p.72).

Durante o estágio, o quinto entrevistado, relata experiências que surgem nos primeiros contatos no Curso Técnico em Administração, evidenciando a carga horária e o plano de ensino, partes integrantes do ofício dos professores, conforme relato a seguir, respectivamente:

[...] o desafio foi porque lá, a carga horária era bem intensa, a maioria dos colegas conseguiu fazer o estágio, por exemplo, em algum outro local, eles tinham uma aula por semana. Lá não, era no curso de Administração, então, eram quatro horas aula por semana e não eram distribuídas assim no dia, então tinha aula quatro vezes na semana.

Aí ela me passou o plano de ensino e aí eu contemplei ali, a gente conversou, viu o quê que ela já tinha mudado, porque era uma professora também muito (risos), não seguia muito o plano de ensino, então eu tive que conversar com ela pra saber o quê que ela já tinha passado pros alunos, o que não tinha sido. Os próprios alunos me ajudaram a montar um plano pro restante né, da etapa que faltava. O que eles gostariam de ver, o que eles já tinham visto então, foi bem, eu fui, meio que tive que contornar essa situação, mas aí já, pra mim eu, encaro como um, foi um desafio bom né, porque os professores sempre vão enfrentar algum né, algum imprevisto. Então, sempre teve isso também, e eu gostei bastante [...]. Entrevistado 5.

Tratando-se dos desafios enfrentados pelo professor em formação, percebe-se a dificuldade inicial de aceitação no ambiente de estágio, conforme a seguinte narrativa:

Na prática, no início já teve de cara que me marcou foi a, eu passei por um período de rejeição dos alunos. Eles amavam a professora, a que dava aula pra eles, e meio que eu cheguei com algumas ideias novas, aí teve um período de rejeição, eles falaram: "aí aí", eu, no fundo, depois eu fui conversar com eles e eles acabaram me falando que tiveram más experiências com estagiários e, então foi bem, eu tive que cativá-los, mas no final foi maravilhoso. A gente construiu uma amizade né bem boa [...]. Entrevistado 5.

Essa dificuldade aparenta ter sido superada pela construção de uma relação de respeito, relacionada ao carisma do professor em formação.

Para Tardif (2013, p. 139),

[...] no tocante ao professor, a autoridade reside no 'respeito' que ele é capaz de impor aos seus alunos, sem coerção. Ela está ligada ao

seu papel e à missão que a escola lhe confere, bem como à sua personalidade, ao seu carisma pessoal.

Durante o estágio, o quinto entrevistado inicia o trecho a seguir narrando as dificuldades de introduzir novas práticas em sala de aula, distantes da aula tradicional.

[...] o projeto do TCC a resistência um pouco né, à práticas mais inovadoras ou romper um pouco a aula tradicional e eu tentei propôr sempre as aulas trazendo alguma experiência, muitas e a maioria delas eu conseguia trazer experiência com a dinâmica de grupo ou alguma atividade do tipo porque era meio, muito difícil levar os alunos pra fora. Eu enfrentei um pouco de resistência por parte da professora, a supervisora do estágio¹⁵. Então, ela fazia críticas, me colocava em situações na frente dos alunos, desnecessárias assim, falando que aquilo era bonito que eu estava fazendo aquilo porque era um estágio, mas que depois, na prática, não seria daquela forma, que a aula dela é expositiva, [...] que é assim que é a aula, que tudo aquilo era bonito, mas que não, que é só pra ser bonito mesmo e, aquilo (risos) meio que me deixou com aquele, ah não, mas eu tenho que fazer isso no estágio e provar que isso vai dar certo. Então, às vezes quando tinha uma dinâmica que não saia como o planejado, parecia que ela meio que comemorava aquilo, mas não deixei aquilo me desanimar e é o que eu defendo ainda e o que eu vou defender enquanto estiver na posição, no papel de docente, é a experiência, porque é o que eu acredito né, é a experiência, é a reflexão, o ciclo de aprendizagem de público, ele traz isso, a experiência, a reflexão e depois a construção do aprendizado não é como um processo né, não como algo pronto. Então, foi esse o desafio também do estágio né, seguir no que eu acredito. E os professores ajudaram bastante nessa fase, foi algo também que marcou, que eu acredito que deva ser registrado também [...]. Entrevistado 5.

Essa barreira inicia-se pela professora regente da disciplina, supervisora do estágio, que aparenta confrontar os métodos propostos, retratando as dificuldades de realizá-los continuamente no seu cotidiano, com base no vivido.

Esse confronto, dificultou a proposta de adoção e implementação de práticas diferentes as que já eram realizadas, bem como a troca de saberes pelos professores envolvidos.

Contudo, entende-se que,

[...] a prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora delas, [...] ela torna-se original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de

¹⁵ A supervisão de estágio, no Curso PGPHD, é representada pelo(a) professor(a) da instituição em que o estudante realiza seu estágio de docência.

saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes. (TARDIF, 2013, p.286).

Ao final dessa narrativa, o professor em formação retoma a importância da socialização escolar com seus professores para a construção dos saberes docentes na carreira.

No decorrer do percurso investigativo, surgem, na narrativa do primeiro entrevistado, as dificuldades que emergem a partir de sua personalidade, retomando os sentimentos de emoção e angústias, defrontando-se ao final com a afeição pela prática docente, conforme o seguinte relato:

[...] só que era bem difícil assim, porque eu pela minha personalidade, sou uma pessoa muito emotiva, eu acabava chegando em casa e chorava, chorava, chorava, porque eu levava os problemas dos alunos, via aquelas dificuldades dele e levava pra casa, era muito complicado, mas aí com o tempo não é que a gente nem que fique mais seco, mas tu aprende a lidar, tu aprende a controlar tuas emoções, a deixa, a tenta invés de tu te abala ou te emociona com aquilo tu tenta busca um jeito de tenta melhora aquilo ali dentro da sala de aula né, só que eu senti muita dificuldade foi com os alunos autistas, eu tinha dois alunos autistas só na sala e eles tomavam conta de mim, era assim de entrar em desespero vontade de pedir socorro e dizer alguém me ajuda porque eram crianças de 12 anos mas era um autismo muito avançado que eles não não tinha diálogo entre mim não, parecia que eles não entendiam nada do que eu falava, quando eu falava o nomezinho deles também não adiantava nada, eles usavam fralda ainda e nessa escola a professora fazia tudo [...]foi um período bem sofrido assim mas foi uma experiência que eu nunca vou esquecer e que a quando eu vi aquilo que eu vi que eu gostava mesmo de trabalhar com educação especial. Entrevistado 1.

Aqui, pode-se perceber a impossibilidade de separar o *eu* profissional do *eu* pessoal, em que a constituição docente aparece marcada pelas emoções e pelos momentos de dificuldades presentes nas vidas de professores. (NÓVOA, 2000).

Além disso, destaca-se que os saberes profissionais dos professores são constituídos a partir do que o professor “pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal”. (TARDIF, 2013, p.103).

A partir da narrativa do entrevistado um, nota-se que,

[...] uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (TARDIF, 2013, p.130).

As dificuldades encontradas no estágio, dentre elas, a falta de autonomia, os padrões impostos, do professor que leciona nas séries iniciais, com a baixa remuneração que, muitas vezes, impossibilita o docente em continuar nessa atividade devido ao fato de não conseguir prover seu próprio sustento, conforme relato do entrevistado um, corroboram para a desvalorização da profissão docente.

Diante disso, destaca-se que “o magistério, embora sua tentativa de aproximação das profissões liberais está longe de garantir as condições e *status* que as caracterizam [...]”. (CUNHA et al., 2004, p.68).

[...] infelizmente não pude seguir na educação infantil porque eles tavam pagando muito pouco, tavam pagando muito pouco e eu não podia continuar trabalhando porque eu via que não tinham um retorno, não tinha como eu me manter trabalhando na educação infantil [...].

[...] eu encontrava bastante dificuldade quanto às donas das escolinhas particulares, porque o que eu via muito, eu via que elas queriam mostrar muito trabalho em folinha pros pais, elas não gostavam muito porque no curso de educação infantil da escola, eles têm muito a visão do brinca aprender brincando, então a gente fazia muitas atividades muito lúdicas com eles e as proprietárias de todas as escolinhas que eu trabalhei, todas queriam que tivesse a folinha, que a criança de três aninhos tinha que rabiscar, fazer o azinho, fazer o aeiou, tinha que fazer prova e eu achava muito desgastante com eles toda vez que tivesse que sentar a vamos fazer a prova, tipo, pra três aninhos depois eles passam até faculdade lá sentadinhos sempre fazendo a mesma coisa escrevendo e não era não era essa a minha proposta só que dentro dessas escolas particulares a gente tem que seguir o padrão da escola não adianta tu te uma proposta diferente que é muito difícil eles aceitarem, muito difícil mesmo, a gente não tem autonomia, as provas eram feitas pelas proprietárias das escolinhas, então independente do que a gente passava pras crianças ela queria que eles tivessem aprendido aquilo ali que tava na provinha delas. Entrevistado 1.

Ao refletir sobre a natureza dessa atividade, que implica em diversos desafios e incertezas, principalmente no período de estágio, percebe-se que,

[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. (PIMENTA, 2012, p.15).

Na história de vida do segundo sujeito entrevistado, surgem algumas significações atreladas à valorização da família, através da presença marcante da figura materna como incentivadora nas etapas da educação escolar.

[...] a minha mãe, então sempre foi ela que olhou pelos estudos de todos e foi ela que acompanhou e se interessou e tal [...] era ela que dava esse incentivo, esse puxão pra gente estudar [...].

[...] eu acho que sempre prevaleceu pra mim aquela vontade, vamos dizer, de realizar o sonho da minha mãe que eu acho que assim, vamos dizer que ela sonhou o mesmo sonho pra todos os filhos, em ver todos formados, com uma profissão e tal, então ficou mais ainda pra mim essa responsabilidade porque todos os outros acabaram de uma forma ou de outra abandonando os estudos, então eu tinha essa responsabilidade, não só pra realizar o sonho dela, mas porque é uma coisa, por isso que eu digo, eu sempre, eu queria aprender mais, eu queria fazer outros cursos, inclusive eu dizia pra mim mesmo que se eu, claro em função eu quer dizer eu tinha que trabalhar e, às vezes, não tinha tanto, talvez se eu tivesse melhores condições assim, eu tinha feito muito mais coisas, eu tava sempre fazendo cursinho, sempre fazendo uma coisa e outra, aí então eu terminava uma coisa e eu já tava pensando bom, e agora o que é que eu vou fazer? Entrevistado 2.

Os saberes pessoais dos professores compõem o repertório de conhecimentos que envolvem o ofício docente, servindo como fonte para seu processo de formação, em seu desenvolvimento profissional.

[...] a vida escolar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino. As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático. (TARDIF, 2013, p.73).

As memórias da escola vêm acompanhadas de mudanças de escola no decorrer da infância, dos diversos ambientes escolares os quais o entrevistado um percorre. Esse percurso perpassa a comunidade escolar, a culturas dos locais por onde passou, as vivências em cada escola que frequentou.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula,

decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar. (TARDIF, 2013, p.72).

Nas narrativas de vida apresentadas, surgem os primeiros vestígios do estágio docente no sujeito dois, as pistas iniciam-se pelo estágio na educação infantil, a partir das inúmeras dificuldades em lidar com os alunos com deficiência. O contato com essas crianças, defrontam o professor com os seus sentimentos e emoções. Essas experiências vividas contribuíram para o aprendizado do sujeito de forma significativa.

Além disso, ao seguir analisando a entrevista desse sujeito, foi possível identificar em sua trajetória uma relação entre um conteúdo mais específico no curso superior, herança de seu percurso na Educação Profissional – em que cursou o técnico em contabilidade – com sua vontade em seguir exercendo as aptidões e competências desenvolvidas em sua formação.

[...] eu gostava de fazer e inclusive né a gente, eu tive muita contabilidade dentro da administração, eu tive muita contabilidade, e posso dizer que isso me despertou outra vontade de fazer outro curso mais ligado (risos) que na verdade até hoje, hoje eu ainda penso quem sabe numa ciências contábeis, gostei mesmo [...]. Entrevistado 1.

A narrativa ainda aponta a monitoria como disparadora para o exercício da docência, mostrando-se aqui como um primeiro ensaio a respeito do ensinar e do aprender, do trabalho coletivo e da mediação.

Três dos sujeitos entrevistados, relatam situações anteriores ao estágio, em que participaram de iniciativas de atividade docente, que contribuíram para a composição de seu fazer docente. Essa concepção é claramente percebida no desenvolvimento das atividades de microensino.

[...] atividades de microensino, miniaula, dinâmica de grupo também ilustram a perspectiva em estudo. O entendimento de prática presente nessas atividades é o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente. (PIMENTA, 2005a, p.38).

Para eles, as atividades de ensino simuladas, chamadas de microaulas¹⁶ no âmbito da PGPHD, constituíram-se como primeiro contato com a atividade de docente.

¹⁶As microaulas, na PGPHD, foram apresentadas aos colegas do curso de formação, bem como para as supervisoras pedagógicas e de estágio. Em que foram trabalhados os conceitos e as práticas

Para Pimenta (2005b, p.43) “[...] o microensino cria situações experimentais para que o futuro professor desenvolva as habilidades docentes consideradas eficientes, em situações controladas de ensino [...]. Essas situações foram desenvolvidas, no decorrer do curso PGPHD, em etapa anterior ao estágio.

Percebe-se que essas microaulas e, também, as atividades de monitoria, respectivamente, auxiliaram na preparação do docente para o enfrentamento de suas práticas futuras, incluindo o estágio.

Para o terceiro entrevistado, as lembranças das microaulas emergem ao narrar seu percurso formativo durante o curso PGPHD.

[...] As microaulas, eu me lembrei das microaulas porque, também a experiência de tu fazer uma microaula pensando que aquilo é uma formação de professor e que os colegas que tão te assistindo tão se formando e te observando, te avaliando, daí eu pensava assim “ta eles tão me olhando, então pensava, ta mas essa daí já é professora”, mas isso não conta nada na hora da microaula porque é diferente eu ta na sala de aula da administração, numa matéria que eu tenho intimidade, do que uma microaula pensando quem tava assistindo também ta se formando, também com aquela minha participação no curso, então isso também me fazia pensar quando eu tava ali na frente. E eu adorei observar os outros né em formação, eu lamento que a gente não pode observar todos [...]. Entrevistado 3.

Na trajetória do segundo entrevistado, a monitoria apresenta-se como marcante para o seu aprendizado, o sujeito relata o seguinte:

[...] a professora resolveu fazer um trabalho de monitorar, de monitoramento dentro da sala de aula, o que ela fez, ela pegou cinco colegas que estavam bem de nota naquela disciplina e formou cinco grupos no caso, e colocou cada um desses alunos a monitorar um grupo, e aí então o que acontecia, ela dava a matéria, dava os exercícios, e nós, cada monitor de cada grupo, então auxiliava os colegas a desenvolver aqueles exercícios, e aquilo ali, duas coisas que eu percebi ali é que eu me sentia bem explicando assim e eu gostava de explicar, eu sei lá, eu explicava, eu acho que eu explicava bem e assim até eu costumo a dizer que eu aprendo, eu aprendi muito, às vezes eu tinha uma coisa que eu sabia e que eu não tava muito seguro daquilo, eu achava que sabia mas eu não tava muito seguro que eu sabia, de repente quando eu comecei a explicar, eu não sei se eu reafirmei aquilo, eu confirmei aquilo, eu realmente trabalhava a minha ideia sobre aquele assunto, então eu posso dizer que eu ensinando pra eles eu aprendi, eu aprendi coisas. Entrevistado 2.

Além da marcante presença da mãe como incentivadora em sua trajetória profissional, o primeiro sujeito atribui importância ao incentivo do amigo, professor de matemática, que estimulou seu percurso na Educação Profissional e seu ingresso na PGPHD, bem como colaborou ao longo de seu processo.

No decorrer, surge à questão religiosa, os vestígios aparentam derivar das crenças pessoais de dois dos sujeitos, conforme as seguintes falas:

[...] por acaso, eu vi que abriu o edital pra pode me especializar na área que eu tinha a formação superior pra educação profissional nossa eu fiquei muito feliz, parece que foi a oportunidade que caiu do céu que eu podia volta ao que eu gostava realmente de fazer com aquela formação que eu tinha tido naquele momento [...]. Entrevistado 1.

[...] então ai nesse momento em que eu vi meu nome na lista, claro nesse momento eu não sei se tem alguma coisa a ver com religião, com espiritualidade, mas é uma convicção, eu acredito nisso, que as coisas acontecem, que elas não acontecem por acaso, eu digo assim ó, se isso fosse pra mim eu iria conseguir, como então de repente se não era pra ser daquele jeito em algum momento ia dar errado. Entrevistado 2.

Para os dois primeiros sujeitos entrevistados, religião e docência são temas que se relacionam. Parece que as crenças de construção de um mundo melhor, presentes no exercício de sua religiosidade, provocam em ambos o desejo de comprometer-se com a educação de pessoas. Aparece assim, uma dimensão da docência como formação ética, para além da formação técnica. Conforme observa-se, ainda, na seguinte fala:

[...] a gente precisa passar por esse processo, é diferente de tu trabalhar num escritório, numa firma, realmente ali a gente lida diretamente com pessoas e pessoas assim que, na verdade, com compromisso com aquelas pessoas e com a educação, e tem que prevalecer muito do teu bom senso, da tua educação, tu tem que saber tratar [...]. Entrevistado 1.

Diante do exposto, considera-se que as pistas encontradas até o momento desvelam trechos que constituem as vidas dos professores licenciados, em que emergem pistas a respeito das atividades desenvolvidas ao longo do curso PGPHD.

Dentre elas, os estágios profissionais realizados, da observação proporcionada nesses momentos, das emoções e da afetividade presentes no cotidiano, no incentivo aos estudos – evidenciado a partir da figura materna e de um

amigo, da inspiração para a docência, a partir dos “bons professores” e dos “não tão bons”, dos vestígios que percorrem as crenças e a religiosidade.

Relaciona-se no decorrer da investigação, o repertório de saberes desenvolvidos ao longo da vida de cada sujeito, bem como os processos que permeiam essa construção.

É preciso deixar claro que a constituição docente poderá ocorrer a partir de outras fontes sociais de aquisição, bem como por outros modos de integração não explícitos nesta pesquisa.

Destaca-se ainda, que os achados até o momento reforçam a relevância de conhecer os momentos e as experiências formadoras de cada um, através da caminhada pelas histórias de vidas.

Esses enfoques surgem na tentativa de compreensão acerca da constituição docente, permitindo, durante a pesquisa, um espaço de reflexão do pesquisador e do entrevistado acerca da formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica e, posteriormente, instigando os professores, pesquisadores da área e os demais leitores.

No capítulo a seguir, trata-se das evidências e das considerações finais que emergem até o momento desta investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada nesta pesquisa apresenta pistas acerca da constituição docente, esse percurso inicia-se a partir da construção do referencial teórico que fundamenta o trabalho em questão.

Nessa construção, realiza-se uma caminhada através da formação e do trabalho docente; dos saberes docentes e do desenvolvimento profissional e; da formação docente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Essas leituras foram propostas durante as aulas do Mestrado, no Grupo de Estudos Narrativos em Educação, bem como a partir dos apontamentos que surgiram na participação em eventos e no decorrer das discussões levantadas nas apresentações dos trabalhos.

Dentre as leituras, é relevante salientar a Resolução Normativa do Conselho Federal de Administração nº 301, que prevê o magistério nos campos da Administração e Organização nos cursos de Graduação (Bacharelado), entre outras providências (BRASIL, 2005). O que reforça a importância da existência dos cursos de formação de professores, espaços de constituição da professoralidade.

Para identificar as pesquisas realizadas em torno do tema em tela, aproxima-se de dissertações e teses publicadas no Brasil, disponíveis no Banco de Teses da CAPES. Após a escolha de alguns dos trabalhos dispostos, a partir dos descritores escolhidos, busca-se construir o Estado do Conhecimento.

Salienta-se que essa busca foi cercada de duas dificuldades a evidenciar, a localização dos trabalhos a partir dos descritores, pois, as palavras-chaves escolhidas e inseridas pelos autores, nem sempre denotam a pesquisa realizada e, também, encontram-se poucos trabalhos com a temática que trata da constituição docente na Educação Profissional e Tecnológica. Esse mapeamento oportuniza aproximações a respeito da formação dos professores da Educação Profissional e dos saberes docentes.

Nesses trabalhos, identifica-se discussões sobre a importância de espaços formativos de educação continuada, dos processos de formação e da autonomia dos professores, a necessidade de um entrelaçamento entre a teoria e a prática no currículo dos cursos de formação de professores, as transformações e as mudanças

possibilitadas nos processos de ensino-aprendizagem a partir de prática reflexiva docente, entre outros apontamentos.

A metodologia adotada toma como base, principalmente, os princípios da pesquisa narrativa. Esse método de investigação é realizado a partir das histórias de vidas dos sujeitos entrevistados.

A pesquisa narrativa possibilita uma caminhada pelas trajetórias vividas, pelos processos de formação e pelas experiências mais significativas que emergem do baú de memórias dos professores em formação e do professor concluinte.

Através dessa abordagem, emergem pistas que permitem o movimento de compreensão da constituição docente, que surgem a partir dos relatos narrados pelos entrevistados.

É importante lembrar que se acredita na possibilidade de momentos de reflexão e de emancipação dos envolvidos nesse processo, bem como a compreensão e o autoconhecimento de si (DELORY-MOMBERGUER, 2012). A partir do relato dos fatos vividos por ele, esse processo poderá permitir a reconstrução da trajetória narrada. (CUNHA, 1997).

A seguir, busca-se ouvir a trajetória profissional dos professores da Educação Profissional e Tecnológica, a partir das suas histórias de vidas.

No exercício de escuta e de compreensão, em que se busca conhecer a trajetória de formação dos bacharéis em Administração com formação docente, no do Curso Pós-graduação em Educação com Habilitação para a Docência, bem como do sujeito concluinte desse mesmo curso, começam a emergir algumas pistas.

É possível identificar na vida dos sujeitos, alguns momentos e experiências formadoras que fortalecem o significado da profissão docente, narrações acompanhadas de risos, lágrimas, bem como expressões de angústias e alegrias.

O método de análise que apresenta essas narrativas ocorre a partir da reconstrução de cada experiência formadora relatada, entrelaçadas ao arcabouço teórico construído no decorrer de toda investigação.

A interpretação dos dados coletados é realizada com respeito e profundidade, em que se procura apresentar fielmente as falas dos entrevistados.

Inicialmente, surge o entrelaçamento das crenças, hábitos pessoais, quando são rememorados alguns momentos da infância, em que são demonstradas a afeição pelas atividades que lembram a escola, realizadas em brincadeiras que retratam o papel do professor.

Esses relatos enfatizam o desejo pela docência, como evidências presentes nesses momentos de brincadeiras recordadas em momentos significativos.

As situações que revelam a formação inicial, da história escolar dos sujeitos, retratam os “bons” e “não tão bons” professores, que são adotados, no decorrer de algumas trajetórias, como fontes de inspiração ou “modelos” – atrelados ao comprometimento, a conduta e as atitudes desses docentes – para a constituição da prática docente.

Nos primeiros contatos com as atividades de docência, que ocorrem inicialmente no período de estágio curricular, são relatadas experiências que apresentam forte reconhecimento, no que se refere à composição do repertório de saberes necessários aos professores iniciantes.

Dentre as práticas formadoras, pode-se destacar a observação, que está imbricada ao “modelo” citado anteriormente, em que se observa os professores, as relações entre professor-aluno e busca-se absorver algumas das práticas e posturas no exercício profissional docente (PIMENTA, 2012).

Além disso, o período de estágio mostra-se como oportunidade de inserção no campo de trabalho, espaço de trocas de saberes, bem como de reflexão acerca da docência.

É fundamental salientar a importância dos movimentos estimulados no decorrer do curso de formação de professores, dentre elas, o ensino reflexivo (SCHÖN, 2010), a concepção quanto ao ensino e a aprendizagem, bem como a construção dos saberes pedagógicos, considerados essenciais para o fazer docente.

Adentrando a formação dos bacharéis em Administração, percebe-se a importância dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, nos estágios, entre outros, em que a socialização das atividades profissionais realizadas nessas instituições, permite que os professores possam partilhar suas experiências, suas angústias, suas dúvidas e frustrações presentes em seu cotidiano.

As implicações que surgem atreladas a esse percurso de formação docente, também provocam reflexões a respeito dos métodos utilizados na elaboração dos instrumentos de avaliação construídos.

Esse processo traz a tona memórias escolares em que são relatadas as práticas vivenciadas pelo professor enquanto estudante, como, por exemplo, a

imitação. Essa imitação mostra-se comum até o sujeito deparar-se com a reflexão sobre a ação praticada (SCHÖN, 2010).

A narrativa biográfica (JOSSO, 2004) é importante para a tomada de consciência do sujeito e para a orientação de projetos futuros.

Em meio às narrativas biográficas, surge a desvalorização do trabalho docente presente, principalmente, na educação infantil, fato que corrobora para que ocorram “fugas” do campo de atuação.

Diante disso, busca-se ressaltar a importância de um espaço de construção do trabalho coletivo, que poderá possibilitar as trocas de experiências, bem como o fortalecimento do grupo pelo apoio mútuo. Essas articulações podem, até mesmo, desvendar novas formas de trabalhar sua professoralidade.

Fica evidente nas narrativas, o distanciamento entre as áreas de atuação dos investigados, identificados a partir das trajetórias não lineares, que ocorrem em diferentes níveis e modalidades presentes do campo de atuação docente.

Retomando às primeiras atividades de iniciação à docência, outro fator identificado é o desafio na construção da autonomia e da autoridade com os estudantes em sala de aula.

Esse período é permeado, inclusive, pelo sentimento de rejeição, conforme presencia-se em uma das narrativas. Para enfrentar esses desafios, o professor iniciante precisa estabelecer uma relação de respeito, podendo utilizar-se, até mesmo, de seu carisma.

Outros desafios relatados, durante o período de estágio, retratam a dificuldade de cumprimento da carga horária e do plano de ensino propostos no estágio docente, as barreiras estabelecidas pela supervisora de estágio, bem como a dificuldade de introduzir inovações no ambiente de sala de aula.

Emergem, a partir da fala de três sujeitos, aspectos significativos atribuídas a partir das propostas de atividades de microensino, as microaulas e, também, as atividades de monitoria, que podem possibilitar o desenvolvimento de habilidades docentes (PIMENTA, 2005b).

O desejo de comprometer-se com as atividades educacionais, presentes em alguns relatos, aparecem atrelados a religiosidade e construídas a partir de suas crenças pessoais, em que destaca-se a dimensão da docência como formação ética.

Ao refletir sobre essas pistas, percebe-se que a profissão docente requer um repertório de saberes específicos, da experiência, dos saberes pedagógicos, dentre outros, que amparam os desafios presentes nas vidas dos professores.

Acredita-se que nesse momento, marcado por lutas e conflitos que são desencadeados a partir das reformas do Ensino Médio, dentre outras, propostas pelo governo atual, seja importante tecer discussões sobre a Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

Destaca-se ainda, a ausência de pesquisas sobre a formação de bacharéis egressos ou concluintes de cursos de formação de professores, com habilitação para a Docência na Educação Profissional.

As experiências ouvidas e as contribuições obtidas no decorrer dessa pesquisa proporcionaram novos olhares e provocações. Certamente, contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Tratar da constituição docente, a partir das histórias de vida, possibilita um movimento contínuo de reflexão sobre a prática da docência, por meio de indagações sobre aspectos do próprio fazer. E, com isso, colocar o professor a pensar a partir da sua prática, sua improvisação, na tentativa de refletir e criticar seu *habitus* professoral¹⁷.

As narrativas, dos professores egressos e do professor concluinte de cursos de formação de professores, podem colaborar em outro aspecto, provocando a reflexão sobre os saberes pedagógicos necessários a profissão docente e, ainda, sobre os problemas atuais enfrentados ao longo da constituição docente.

A temática, que é investigada a partir da trajetória de cada um dos sujeitos, busca valorizar os saberes e as práticas desenvolvidas pelo professor em formação.

Salienta-se, a necessidade de permanentes espaços de diálogo e reflexão sobre a própria prática docente, que podem corroborar para o desenvolvimento profissional docente e, diretamente, sobre as suas ações cotidianas.

Por fim, busca-se ampliar as discussões a respeito da constituição docente, partindo das histórias de vidas dos professores bacharéis que procuram investir no seu percurso formativo, a partir de cursos de formação docente, na tentativa de

¹⁷ O *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática pedagógica do professor em sala de aula e está diretamente relacionada com o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu. [...] As diversas funções docentes horizontalizam o universo constitutivo do *habitus* professoral expresso, principalmente, pelos modos de ensinar e aprender, relacionar-se com os saberes e com os estudantes. (BALDINO; DONENCIO, 2014, p.268-269).

evidenciar que o notório saber não é suficiente para dar conta das atividades que requer a profissão docente na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Victor Rafael Laurenciano. **Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Docentes de Administração**. 2012. 130f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/23/TDE-2012-11-13T07:55:35Z-13078/Publico/Victor%20Rafael%20Laurenciano%20Aguiar.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2016.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação Profissional. **Trabalho & Educação**. Minas Gerais, v.17, n.2, p.53-63, Maio-ago, 2008.
- BALDINI, José Maria Baldino; DONENCIO, Maria Conceição Barbosa. O *habitus* professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Polyphonia**, v. 25/1, jan./ jun. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/38563/19509>>. Acesso em 27 jul. 2016.
- BARBACOVI, Lecir Jacinto. **O professor de educação profissional e a conectividade orgênica entre formação e prática docente**. 2011. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9LENCT>>. Acesso em: 05 mar. 2016.
- BARREIRO, Cristhianny Bento. **Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro**. 2009. 130f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2009. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3595?mode=full>>. Acesso em: 14 abr. 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001. 258p.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus/Natal: EDUFERN, 2010.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Eletrônica Educação: Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006**. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/489/358>> . Acesso em: 6 mar. 2017.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136p.
- BRASIL. Resolução Normativa CFA n.301, de 10 de Janeiro de 2005. Dispõe sobre o registro profissional de Professor que leciona matérias técnicas dos campos da

Administração e Organização nos cursos de Graduação (Bacharelado), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jan. 2005. Seção 1.

Disponível em:

<<http://www.cfa.org.br/institucional/legislacao/resolucoes/2005/RN05301-1.pdf>>.

Acesso em: 18 mar. 2016.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Resolução n.2, de 1º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2015. Seção I, p.8-12. 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: 05 mar. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Medida Provisória nº 746, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção I, p.1. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BUENO, Maria Sylvia Simões. Formação Docente para a Educação Técnica e Profissional de Nível Médio. In: VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos. **Ensino Médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Programa de Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP (org.). Campinas, SP: Autores Associados, p.137-151, 2005.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael F. **Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250p.

CARPIM, Lucymara. **Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Técnico: caminhos históricos para um paradigma da complexidade**. 2011. 173f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2011. Disponível em:

<http://portal2.ifsul.edu.br/proen/adm/documento_projeto/PEL_PGPHD_PPC_Espec_Edu_Prof_Habilita_Docencia_2010.PDF>. Acesso em: 07 mar. 2016.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigacion narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Banco de Teses. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989. 182p.

_____. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p.185-195, Jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Jun. 2015.

_____. Autonomia e Autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente. **Educação**, v.29, n.2, p.67-84, 2004, Santa Maria. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3840/2194>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

DELORY-MOMBERGUER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.51, set.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: Formação Docente e Transformação Social. **Perspec. Dial.: Revista Educação e Sociedade**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun., 2014. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

GOMES, Daiane; RAMOS, Patrícia Porto; BARREIRO, Cristhianny Bento. 1º Fórum de Pesquisa UNIPAMPA/IFSUL: História, Política e Democracia, 2016, Jaguarão-RS. **Formação de Professores para Educação Profissional: Desafios de uma não formação**. (Resumo expandido). UNIPAMPA/IFSUL, Jaguarão-RS, nov. 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11.ed., 1.reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. 102p.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **Projeto do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional com Habilitação para a Docência**. Pelotas, RS: COFORMA, 2010.

Disponível em:

<http://pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=73>. Acesso em: 06 mar. 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2004.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p.413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

_____. **Caminhar para si**. trad. Albino Pozzer; coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 340p.

LEMOS, Rita Maria. **Representações sociais das práticas pedagógicas dos professores da educação profissional técnica de nível médio**. 2011. 183f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2011. Disponível em: <<http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000206420.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98 p.

MARTINS, Leticia Aparecida. **Trajetórias de Constituição da Docência da Educação Profissional**. 2011. 120f. Dissertação (Mestrado acadêmico em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000847192>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 108p.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstrutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**, v.12, n.1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel. Aprenderes do aprender: um exercício de análise textual discursiva. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 2, p. 868-883, 2013. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2496/2364>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n.2, p.154-164, jul.-dez. 2014.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto ed., 1999. 191p.

_____. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000. 215p.

_____. **Relação Escola/Sociedade: Novas Respostas Para um Velho Problema.** 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/24>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

OLIVEIRA, NeldaPlentz de. **Formação continuada de professores e o desenvolvimento de currículos integrados na educação profissional e tecnológica.** 2011. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000849523&fd=y>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005a. 246p.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de Vida – Teoria e Prática.** Oeiras: Celta Editora. 1995. 170p.

PORTAL BRASIL. 2011. Sistema S é forte aliado do empresário na capacitação de trabalhadores. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

RAMOS, Elbo Lacerda. **Consensos e dissensos em torno da alteração do centro de atuação das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica de origem agrícola: representações do trabalho docente.** 2011. 150f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/3514/1/ConsensosDissensosAlteracao.pdf>>. Acesso em 06 mar. 2016.

RENEKER, Maxine H. A qualitative study of information seeking among members of academic community: methodological issues and problems. **Library Quarterly**, v. 63, n. 4, p. 487-507, Oct. 1993. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4308868?seq=1#ndtn-page_thumbnails_tab_contents>. Acesso em 04 mar. 2016.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000. 256p.

SILVA, Carla Odete Balestro. **Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o proeja.** 2011. 177f. Dissertação (mestrado acadêmico em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33669/000789344.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

SILVA, Maria de Jesus Assunção e. **Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Saberes e Fazeres de Egressos do Curso de Pedagogia da UFPI.** 2011. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2011. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissert%20maria%20de%20jesus.PDF>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

SOFFNER, Rosemary. Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília: CNE/UNESCO, 2014. 79 p. Projeto 914BRZ1142.3 CNE/UNESCO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/projeto-cneunesco>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SOUZA, Evaldo Roberto de. **A Representação Social de Educação Tecnológica de Docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Cefetsdo Rio Grande do Norte - Natal e do Amazonas – Manaus.** 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/18315/1/EvaldoRS_TESE.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016.

SOUZA, Leigh Maria de Souza. **Cultura Escolar e Habitus Professoral em uma Instituição de Educação Profissional Agrícola.** 2012. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, GO, 2012. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1271>. Acesso em: 07 mar. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 325p.

APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivo Geral:

- ✓ Compreender como se constitui a docência na trajetória profissional do professor da Educação Profissional.

Objetivos Específicos:

- ✓ Conhecer a trajetória de formação dos bacharéis em Administração com formação docente ou concluinte;
- ✓ Identificar na vida dos sujeitos, os momentos e as experiências formadoras.

Atividades:

- 1) Localizar e contatar os participantes;
- 2) Apresentação da pesquisadora;
- 3) Apresentação do objetivo geral da pesquisa;
- 4) Solicitação da autorização para realizar a gravação em áudio, da conversa, através da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informando que será mantida em sigilo a identidade do entrevistado;
- 5) Apresentação da questão disparadora;
- 6) Agradecimento pela colaboração.