



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
**AMAZONAS**



**PPGET**  
Programa de Pós-Graduação  
em Ensino Tecnológico

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO

INALDA TEREZA SALES DE LIMA

## **SOU BACHAREL E SOU PROFESSOR. E AGORA?**

A construção do ser professor na Educação Profissional Técnica de Nível  
Médio

Manaus

2021

INALDA TEREZA SALES DE LIMA

**SOU BACHAREL E SOU PROFESSOR. E AGORA?**

**A construção do ser professor na Educação Profissional Técnica de Nível Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Cinara Calvi Anic Cabral.

Área de Concentração: Processos e recursos para o Ensino Tecnológico.

Linha de pesquisa 1: Processos Formativos de Professores no Ensino Técnico e Tecnológico.

Manaus  
2021

**Biblioteca do IFAM – CAMPUS MANAUS CENTRO**

---

- L732s Lima, Inalda Tereza Sales de.  
Sou bacharel e sou professor. E agora?: a construção do ser professor na educação profissional técnica de nível médio / Inalda Tereza Sales de Lima. – Manaus, 2021.  
120 p. : il. color.
- Dissertação (Programa de Pós Graduação em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2021.  
Orientadora: Profa. Dra. Cinara Anic Cabral.
1. Ensino tecnológico. 2. Docência. 3. Prática docente. 4. EPTNM. I. Cabral, Cinara Anic. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.33

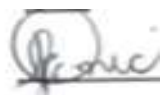
INALDA TEREZA SALES DE LIMA

**SOU BACHAREL E SOU PROFESSOR. E AGORA? A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Mestrado do Programa Profissional de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores para o Ensino Técnico e Tecnológico.

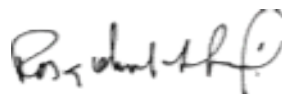
Aprovada em 24 de fevereiro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Dr<sup>a</sup>. Cinara Calvi Anic Cabral – Orientadora  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



---

Dr<sup>a</sup>. Rosa Oliveira Marins Azevedo – Membro Titular Interno  
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



---

Dr<sup>a</sup>. Mônica de Oliveira Costa – Membro Titular Externo  
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

## AGRADECIMENTO

Ao Desenhista do universo, Senhor Jesus. Para Ele, o meu primeiro agradecimento e referência: “Todas as coisas foram feitas através Dele, e, sem Ele, nada do que foi feito se fez.” (Evangelho de João 1:3). Obrigada pelo dom da vida e por todos os seus significados. Por ter-me concedido a mais querida das orientadoras, a quem dedico meu segundo agradecimento. A Dra. Cinara Calvi Anic Cabral, obrigada pela paciência, sabedoria, companheirismo e ensinamentos compartilhados. Meu eterno carinho.

A meus pais, Raimundo Nonato Lima e Tereza Sales de Lima, meus primeiros mestres, meus primeiros espelhos a quem agradeço o amor, a dedicação, a formação e o incentivo. O exemplo de caráter, honestidade, ética e simplicidade passados a mim e a meus irmãos. O amor aos livros, ao desenho e aos estudos. Obrigada por cada dia que estivemos juntos neste planeta e por todas as lembranças que eu e meus irmãos gostamos de relembrar quando estamos juntos.

Aos meus irmãos, Socorro, Kiko, Iara, Irley, Irlene, Júnior, Gyl e Pablo. Por estarem sempre presentes com amor, carinho, incentivo e toda a sorte de ajuda. Por me presentear com cunhadas e cunhados maravilhosos e as sobrinhas e sobrinhos mais lindos do mundo.

Aos meus filhos, gerados no coração, Sérgio, Rafael, Ygor, Sílvio, Marcos, Gabriela, Felipe e Gustavo. Obrigada por me adotarem em suas vidas e permitir a minha participação nelas. Pelos netos Henrique e Khayron. Pelas vitórias de suas vidas enchendo meus dias de alegria.

Aos meus “babies” alunos. Razões da minha caminhada nessa escolha profissional. É por vocês que estou na escola todos os dias, são vocês a causa do aprender e do ensinar. Acredito na educação porque acompanho suas vidas, suas dificuldades, seus sonhos e suas lutas todos os dias. Vocês são os meus heróis. Obrigada por serem a minha fonte da juventude.

Agradeço a todos os que ajudam nessa caminhada, meus colegas de trabalho. Os que, todos os dias, contribuem para o bom funcionamento da escola e lutam por uma educação pública de qualidade. A cada um, meu respeito e admiração. E nós temos a melhor coordenadora do mundo. Parabéns pela maneira como conduziu o nosso departamento em tempo de pandemia e fez dele um exemplo de compromisso e comprometimento com a Instituição e com nossos alunos, razões que merecem nosso esforço nesse tempo de guerra contra tantos inimigos. Núbia Lira Cintrão, meu imenso respeito por sua luta por uma educação pública de qualidade e por confiar em seus professores bacharéis.

Ao PPGET, professores queridos, secretárias maravilhosas. Obrigada pelo trabalho de excelência, pelo compromisso com seus mestrandos e com o nome da instituição. Aos coordenadores, Dra. Andréa Mendonça e Dr. Nilton Ponciano, obrigada por tudo, o espaço seria pouco para descrever esse tudo. Meus colegas da turma de 2018, um prazer conhecer e conviver com vocês. Obrigada por esse tempo juntos. Vocês são incríveis, inteligentes, capazes de conquistar tudo que quiserem.

Aos amigos, Alzanira, Elaine, Hélio e meu filho Ygor por cada contribuição na construção dessa pesquisa. Aos amigos de longe e de perto. Minha família de coração, minha amada família Valverde, que com muito amor adotou-me em Curitiba, sem vocês não seria possível. O Senhor Jesus nos uniu para toda eternidade. Curitiba foi um dos meus “momentos charneira”, um desses divisores de água que realmente mudam o rumo de nossas vidas. Aos 62 anos tenho vários desses momentos para narrar, mas isso já é uma outra história.

Ao departamento do qual faço parte, na ajuda com a divisão de carga horária em sala de aula nesse período de mestranda. Em especial, agradeço aos professores Antônio Siebra, Kleber Bastos e Fabrício Farias pelo auxílio na divisão de carga horária e trocas de horário. Outra menção especial ao meu querido amigo, professor Laerte, pelo incentivo e carinho com que sempre me impulsionou a dar continuidade a este trabalho nos momentos de crise e medo.

Aos professores participantes dessa pesquisa que tão gentilmente cederam seu tempo para fazer suas narrativas, responder as entrevistas e permitir expor suas falas. Obrigada por representarem tão bem todos os excelentes professores bacharéis que compõem o nosso quadro de docentes.

Uma menção especial à minha colega de ginásio, Mitsue Kaneco. Com ela aprendi a beleza dos mangás e a paciência com que devemos ensinar o desenho, essa paciência que ela tinha ao ensinar-me eu trago na lembrança e tento imitá-la quando ajudo nas dificuldades de meus alunos. Mitsue, onde estiveres, saiba, para mim és inesquecível.

Ao maior incentivador para que eu estivesse nesse mestrado, futuro licenciado em Química e professor voluntário desde a adolescência, Matheus Dácio, aqui está o resultado.

Para meu querido Dácio

*“Viver é desenhar sem borracha!”*

*(Millôr Fernandes)*

LIMA, Inalda Tereza Sales de. **Sou bacharel e sou professor. E agora? A construção do ser professor na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** 120f. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino Profissional), Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2021.

## RESUMO

A presente pesquisa surgiu de uma inquietação pessoal, advinda do longo convívio com bacharéis que se tornam professores na educação profissional. Investigamos os processos em que profissionais não licenciados se tornaram professores e como a docência é constituída pelos mesmos, considerando-se os saberes construídos nesse processo. Partimos do seguinte problema de pesquisa: Como profissionais bacharéis que atuam na educação profissional técnica de nível médio – EPTNM se constituem como professores? Como objetivo geral, buscamos investigar como e em quais circunstâncias, profissionais bacharéis que atuam na educação profissional técnica de nível médio se constituem como professores. O lócus da pesquisa foi o Departamento Acadêmico de Infraestrutura – DAINFRA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM – Campus Manaus Centro – CMC, responsável pela oferta do curso Técnico de Nível Médio em Edificações, dentre outros. Iniciamos pela contextualização da educação profissional considerando sua origem, bases legais e fundamentos teóricos que norteiam a formação de professores e os saberes da docência. O percurso metodológico seguiu as prerrogativas de Connelly e Clandinin (1995), e a análise dos dados teve como base a análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2006). A pesquisa, de cunho qualitativo, foi pautada na abordagem narrativa, tendo como participantes seis bacharéis professores, os quais escreveram memoriais de formação, além de serem entrevistados seguindo os pressupostos da entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014). Verificamos que os bacharéis, em sua maioria, ingressaram na docência pela oportunidade de trabalho que a eles se apresentou, pela possibilidade de compartilharem os conhecimentos e formar novos técnicos, além de motivações pessoais, como sentirem-se vocacionados para ensinar. Citaram antigos professores e experiências vivenciadas enquanto alunos como modelos para sua atuação docente e a importância da troca com os pares e com os alunos. Também constitui importante referência para a docência, as experiências profissionais advindas da atuação na área específica. Os bacharéis também relataram as dificuldades vividas na sua prática docente, as quais nos levaram, juntamente com outros pontos por eles relatados, à construção de um Guia Didático para auxiliar bacharéis que se inserem na docência. Esperamos, com esta pesquisa, subsidiarmos a autoformação dos bacharéis professores, contribuindo assim com formação de professores para a educação profissional, a qual ainda enfrenta muitos desafios.

**Palavras-chave:** Docência; Bacharéis; Educação Profissional Técnica de Nível Médio

## ABSTRACT

The present research arose from a personal concern, arising from the long life with bachelors who become teachers in professional education. We investigated the processes in which unlicensed professionals became teachers and how teaching is constituted by them, considering the knowledge constructed in this process. We start from the following research problem: How do bachelor's professionals who work in technical vocational education at high school - EPTNM constitute themselves as teachers? As a general objective, we seek to investigate how and under what circumstances professional bachelors who work in technical vocational education at secondary level are constituted as teachers. The focus of the research was the Academic Department of Infrastructure - DAINFRA of the Instituto Federal do Amazonas - IFAM - Campus Manaus Centro - CMC, responsible for offering the High School Technical Course in Buildings, among others. We start by contextualizing professional education considering its origin, legal bases and theoretical foundations that guide teacher training and teaching knowledge. The methodological path followed the prerogatives of Connelly and Clandinin (1995), and the data analysis was based on comprehensive-interpretative analysis (SOUZA, 2006). The research, of a qualitative nature, was based on the narrative approach, having as participants six bachelor teachers, who wrote training memorials, in addition to being interviewed following the assumptions of the narrative interview (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014). We found that most bachelors joined the teaching profession because of the job opportunities that were presented to them, in addition to the possibility of sharing knowledge and training new technicians, in addition to personal motivations, such as feeling vocational to teach. They cited former teachers and experiences lived as students as models for their performance as teachers and the importance of exchanging with peers and students. It is also an important reference for teaching, the professional experiences arising from working in the specific area. The bachelors also reported the difficulties experienced in their teaching practice, which led us, together with other points reported by them, to the construction of a Didactic Guide to assist bachelors who are part of teaching. With this research, we hope to subsidize the self-training of bachelor teachers, thus contributing to teacher training for professional education, which still faces many challenges.

**Keywords:** Teaching; Bachelor's degrees; Professional Education Medium Level Technician.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AutoCAD – Computer Aided Design

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BIM – Building Information Modeling

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica

Cefet-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CMC – Campus Manaus Centro

CNE – Conselho Nacional de Educação

DAINFRA – Departamento Acadêmico de Infraestrutura

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EBTT – Educação Básica Técnica e Tecnológica

EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná

EP – Educação Profissional

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

ETFAM – Escola Técnica Federal do Amazonas

IEA – Instituto de Educação do Amazonas

IF – Instituto Federal

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

IFMT – Instituto Federal do Mato Grosso

ITERAM – Instituto de Terras do Amazonas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPGET – Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico

PPP – Projeto Político Pedagógico

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

Proep – Programa de Reforma da Educação Profissional

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego

PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

UEA – Universidade Estadual do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UNEDs – Unidades Descentralizadas de Ensino

UTAM – Universidade de Tecnologia da Amazônia

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Perfil biográfico dos participantes da pesquisa.....	62
Quadro 2 - Unidades temáticas de análise (dimensões temáticas e dimensões compreensivas-interpretativas) apreendidas na análise do corpus da pesquisa.....	63

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1- Capa do Produto Educacional "Sou professor e bacharel: e agora? Um Guia Didático para professores bacharéis".....	86
Figura 2 - Contextualização da temática: os professores bacharéis na EPTNM.....	87
Figura 3 - Glossário pedagógico: organização .....	87
Figura 4 - Exemplo de um verbete do glossário pedagógico .....	88

## SUMÁRIO

<b>EU, PROFESSORA: OS PRIMEIROS CAMINHOS NA DOCÊNCIA E NA PESQUISA</b>	12
<b>1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E OS PROFESSORES BACHARÉIS: HISTÓRIA E SABERES DA DOCÊNCIA</b>	23
<b>1.1 A articulação Trabalho e Educação</b>	24
1.1.1 A educação profissional no Brasil e o surgimento dos Institutos Federais	26
<b>1.2 Formação de Professores para atuação na EPTNM</b>	31
1.2.1 Historicizando a formação docente para a EPTNM	31
<b>1.3 Saberes da docência</b>	36
1.3.1 Aprofundamento nas pesquisas sobre os saberes docentes na EPTNM	41
<b>2 CAMINHANDO NA PESQUISA: AS NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	46
<b>2.1 A subjetividade nas pesquisas em formação de professores</b>	47
2.1.1 O ato de narrar como instrumento formativo e investigativo na docência	49
<b>2.2 Relatando Experiências e Investigando Narrativamente</b>	53
2.2.1 Começando o relato	53
2.2.2 Vivendo o relato	55
2.2.3 Escrevendo o relato	57
<b>3 O QUE CONTAM OS PROFESSORES BACHARÉIS DA EPTNM?</b>	60
<b>3.1 Formação</b>	63
<b>3.2 Docência</b>	73
<b>4 O PRODUTO EDUCACIONAL</b>	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	91
<b>REFERÊNCIAS</b>	98
<b>APÊNDICES</b>	110

***Ig***

*(Inalda Lima)*

*Minha vida?*

*Um livro aberto!*

*Todo escrito em Nheengatu.*

*Mas, aberto!*

*Ig\* - significa água em Nheengatu e é também um de meus apelidos.*

*Poema publicado no site Recanto das Letras - [www.recantodasletras.com.br](http://www.recantodasletras.com.br)*

## **EU, PROFESSORA: OS PRIMEIROS CAMINHOS NA DOCÊNCIA E NA PESQUISA**

Aos sessenta anos de idade estou cursando um mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. Da mesma forma que não planejei ser professora, também não planejei estar mestranda. Todas as vezes que pensava na possibilidade de fazer uma pós-graduação, a minha vida em sala de aula falava mais alto e isso ficava para algum lugar no futuro. Muitas desculpas foram dadas a mim mesma e aos que cobravam ou perguntavam sobre o assunto. A preferida era dizer que não queria gastar meu tempo escrevendo o que outros disseram e que o Desenho Técnico precisava de mim em sala de aula com meus queridos adolescentes.

Minha vida profissional docente começou por acaso. Uma de minhas irmãs cursava Design na Universidade Federal do Amazonas – UFAM e sua professora de Desenho Geométrico estava de licença maternidade. O semestre corria e o departamento não conseguia um professor para substituí-la. Minha irmã pediu-me para eu tentar o concurso de professora substituta, pois seria só por três meses. Afinal, para que serve minha segunda graduação em Licenciatura em Desenho? Para ser professora! Fiz uma licenciatura sem pensar nessa possibilidade. Passei no concurso. E agora?

Comecei a desenhar na infância. Meus pais desenhavam e eu amava os cadernos de desenho de minha mãe, do seu tempo de estudante. Meu pai era marceneiro e desenhava os móveis que fabricava. Ele também gostava de desenhar perfis de pessoas e eu tentava imitá-lo. Quando fiz o antigo ginásio no Colégio Benjamin Constant, ganhei uma professora de desenho. Mitsue era da minha classe, desenhava mangás belíssimos, e com ela aprendi algumas técnicas do desenho artístico e descobri também os desenhos de arquitetura. Então surgiu o sonho de ser arquiteta. Um sonho não muito fácil de tornar-se realidade, pois em Manaus não havia o curso de Arquitetura.

Decidi fazer o curso técnico de nível médio em Edificações na então Escola Técnica Federal do Amazonas. Seria uma preparação para a Arquitetura, mas, ao cursar o último ano do nível médio, percebi não ser possível, ainda, sair de Manaus para estudar em outra cidade. Entrei para o mercado de trabalho através de um concurso para desenhista técnico da Prefeitura de Manaus e optei por uma graduação noturna na Universidade de Tecnologia da Amazônia – UTAM, hoje Universidade Estadual do Amazonas – UEA. Escolhi o curso de Engenharia Operacional da Indústria da Madeira

pois, já que meu pai era marceneiro, ele ficaria feliz em ter uma filha que entendesse das madeiras com as quais ele trabalhava e também, talvez, conhecendo as madeiras da Amazônia, pudesse ajudar-me depois na arquitetura. O arquiteto Severiano Mário Porto era uma referência para mim, admirava seu trabalho com as madeiras.

Após minha formatura meu pai veio a falecer ainda muito jovem, aos 47 anos. Minha mãe então, apoiou-me na decisão de deixar o emprego e viajar em busca dos meus sonhos. Nessa época eu trabalhava no Instituto de Terras do Amazonas – ITERAM. Fui para Curitiba, mas o curso de arquitetura na Universidade Federal era diurno e eu precisava trabalhar para me sustentar. Iniciei então o curso noturno de Desenho Industrial na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, e lá conheci o professor Fernando Calderari, que me apresentou a Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP, dizendo que era ali o meu lugar. Segundo ele, o meu traço artístico era muito bom e na Belas Artes eu seria mais feliz.

Ele tinha razão. Fui muito feliz na EMBAP. Escolhi o curso de Licenciatura em Desenho por ser noturno, assim o meu emprego de arte finalista no Banco Bamerindus do Brasil, conseguido no início do curso da PUC, continuava a garantir o meu sustento e eu poderia, com o desenho, fazer o que sempre gostei. Esqueci o sonho da arquitetura por um tempo e segui feliz com a minha profissão de desenhista e estudante de uma escola de Belas Artes. Confesso não ter dado a importância devida para a disciplina de Didática, não era minha intenção ser professora, embora minha mãe tivesse certeza de que nasci para ser professora, contrariando Paulo Freire (1991) quando nos diz que não se nasce professor, mas se faz.

Quando na adolescência lhe avisei sobre o curso de Edificações na Escola Técnica Federal do Amazonas – ETFAM, ela não gostou muito da ideia e até matriculou-me no curso de magistério do Instituto de Educação do Amazonas – IEA, caso acontecesse de não ser aprovada no mini vestibular da ETFAM. Entrei na ETFAM em 1974; era o quarto ano das mulheres na escola e isso a amedrontava um pouco. Mas logo passou a apoiar minhas conquistas e minha caminhada na área das ciências exatas. Eu argumentava que não queria uma vida profissional igual a sua, corrigindo cadernos até altas horas e ganhando um salário indigno da excelente profissional que ela era. Quando me vi professora, ela foi minha primeira inspiração, meu primeiro espelho. Se conseguisse ensinar ao menos um pouco como minha mãe ensinava, eu estaria bem.

Foi a sua perda que me trouxe de volta a Manaus. Ficar perto da família era o meu desejo, eu e meus irmãos precisávamos da presença uns dos outros para encarar

nossa orfandade. Passar no concurso da UFAM foi uma surpresa. E agora? Como ensinar? O que fazer com as ementas das disciplinas que me foram entregues? Desenho Geométrico, Desenho Técnico e, depois, Geometria Descritiva e Desenho Topográfico. Aqueles conteúdos eu até sabia, mas, como ensinar, qual a melhor maneira? Pensei em todos os professores que eu amava e espelhei-me neles também, atitude esta que também ouvi dos colegas bacharéis que participaram dessa pesquisa. Como teria sido proveitoso prestar mais atenção nas aulas de Didática e dar mais importância ao período de estágio! Um período que eu só gostei porque, coube a mim, explicar o que era o Impressionismo, movimento da arte do qual gosto muito.

No meio do meu contrato de professora substituta na UFAM, surgiu o mesmo concurso na ETFAM. Ah! Minha escola querida! Seria um sonho voltar para ela. E fui. E lá estou, desde agosto de 1992. Devo dizer que, desde a primeira aula na UFAM, soube ser exatamente isso o que eu queria ser para o resto da vida: professora! Sempre professora. Minha realização profissional havia chegado. Nunca cursei Arquitetura, mas sou professora de Desenho Arquitetônico, aquele tipo de desenho que me deu o primeiro emprego na prefeitura da minha cidade.

Na ETFAM tive a ajuda preciosa do professor Manoel Pio Sobrinho, coordenador da área de Desenho Técnico. Ele passava aos professores novatos algumas técnicas que podíamos utilizar para que os alunos aprendessem o desenho técnico de modo mais eficaz. O professor Pio recepcionava muito bem os professores que chegavam em sua coordenação e isso nos transmitia segurança na sala de aula. Naquela época não havia o auxílio do computador, e os desenhos eram feitos artesanalmente, utilizando alguns instrumentos. O técnico aprendia a usar a tinta nanquim sobre o papel vegetal, aprendia a escrever com o normógrafo e essas habilidades garantiam o emprego após formado. Assim como hoje o manuseio do AUTOCAD e do BIM também garante o emprego do técnico em Edificações.

Outro professor, Manoel Rodrigues Filho, meu professor de Desenho Geométrico e Técnico quando cursei Edificações na ETFAM, ao saber que eu estava ensinando as mesmas disciplinas, veio até o laboratório de desenho e entregou-me, de presente, todos os seus instrumentos de desenho para utilizar no quadro. Foi um dia bem emocionante que marcou minha trajetória de professora. Aliás, os "Manuéis" são anjos em minha vida. Meu maior e melhor momento charneira (JOSSO, 2004) foi conhecer Jesus Cristo através do querido Manoel do Carmo, meu colega de classe na ETFAM.

Ele me deu um pequeno Novo Testamento que eu li como se devora o alimento mais saboroso da vida.

Manoel do Carmo fundou o “clubinho”, uma reunião na hora do intervalo. Frequentar o clubinho era o manancial do dia. Sempre tinha alguém com um violão para cantar um louvor. Lembro do nosso querido professor Miguel Horvath falando para nós sobre o profeta Isaías. O Caio Fábio Filho, que também fez Edificações e depois tornou-se Pastor presbiteriano, trazia explicações sobre a pessoa de Jesus de uma forma tão impactante que mudou as aulas do sábado, pois o clubinho ganhou autorização da orientadora educacional para usar o auditório da escola, nas reuniões que fazíamos depois da hora cívica. Os amigos feitos nessa época são os mesmos que caminham ao meu lado até hoje.

O fato de amar a leitura levou-me não só até a Bíblia, mas a muitos livros que foram ajudando, alguém que não sabe fazer planos nem para o dia seguinte, a ir caminhando por esse planeta em suas voltas ao redor do sol. A poesia, por exemplo, tornou-se fator de cura entre essas voltas; fazer poesia é como caminhar em direção ao desconhecido sem tantos medos. Nelas, o melhor fica nas entrelinhas, não preciso explicar nada.

A leitura, a pesquisa e as reflexões das experiências em sala de aula foram o alicerce da minha formação profissional docente. O desejo de entender como o aluno aprende é a minha meta a cada nova turma, a cada novo desafio. Logo no início das experiências com turmas do ensino médio percebi a deficiência que traziam no Desenho Geométrico, que é um conteúdo do ensino fundamental, e isso levou-me a iniciar o primeiro bimestre com uma revisão do Desenho Geométrico antes de entrar no conteúdo de Desenho Técnico. A geometria espacial para o aluno é essencial, para que comece a perceber o tridimensional e como este pode ser representado em um plano bidimensional.

Conheci a definição do professor reflexivo (SCHON, 1995) nas disciplinas do mestrado e percebi que muitas vezes agi assim como professora e olha, que incrível, surgiu na arquitetura! Sei que em muitos aspectos sou uma arquiteta autodidata, de alguma maneira o fato de ensinar o desenho arquitetônico realizou o meu sonho de menina e muito me alegro quando um de meus alunos resolve seguir seus estudos em uma faculdade de arquitetura, me realizo neles também. E já são muitos, graças a Deus. Hoje, Manaus conta com bons cursos de Arquitetura, inclusive na Universidade Federal – UFAM, onde iniciei a docência.

No meu caso, além da primeira graduação em uma engenharia, cursei uma licenciatura. Mesmo assim, a minha formação profissional docente foi forjada na sala de aula, na prática, com observações da atuação destes professores engenheiros, arquitetos e designers que trouxe ao meu projeto de mestrado. Observei que são as experiências vividas na sala de aula, o diálogo com os pares, as lembranças que trazemos dos nossos professores e as tentativas com erros e acertos que nos trazem o que alguns autores, como Josso (2004) e Tardif (2014), chamam de saberes experienciais.

Pensando também na importância do meu primeiro coordenador na ETFAM, o professor Manoel Pio Sobrinho, que ensinava de uma maneira prática os novos professores a ministrarem os conteúdos do Desenho Técnico, foi que criamos um produto educacional que serve para acolher os professores que chegam na educação profissional, através da troca de experiências e de informações que podem auxiliar em sua autoformação. As informações contidas no produto são contribuições dos próprios participantes da pesquisa.

Os professores das disciplinas técnicas nas instituições que ofertam a educação profissional, o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio – EPTNM dos Institutos Federais, são, em sua maioria, bacharéis, sem formação pedagógica. Estes professores aprendem a docência na prática, utilizando saberes em que, no dizer de Tardif (2014. p. 291), a sala de aula é vista pelos professores como “espaço de produção da competência profissional” onde os saberes são construídos enquanto trabalham como docentes. Em nossa pesquisa investigamos a constituição da docência na EPTNM, a partir do ponto de vista destes bacharéis que atuam como professores no curso Técnico de Nível Médio em Edificações no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM do Campus Manaus Centro – CMC.

A presente pesquisa nasce, então, de uma inquietação pessoal. Como professora de Desenho Técnico nos cursos de EPTNM do IFAM há 29 anos, ao relembrar e refletir sobre momentos de nossa construção como professora e as experiências vivenciadas até aqui, pensamos, minha orientadora e eu, que investigar os processos em que profissionais não licenciados se tornaram professores e como a docência é constituída pelos mesmos seria uma importante contribuição na temática Formação de Professores, considerando os saberes construídos nesse processo com os pares e com os alunos.

Narrando parte de minha trajetória pessoal e profissional, e relembrando minha inserção na docência “por acaso”, identifico-me e reconheço experiências semelhantes àquelas vividas pelos participantes da pesquisa, ou seja, bacharéis que, em um primeiro

momento, não pensaram ser professores, apesar de, no meu caso, possuir uma formação em licenciatura além do bacharelado. O exercício de narrar nos remete às recordações-referência (JOSSO, 2010), possibilitando novos sentidos e novos significados às experiências vividas e, com isso, novos aprendizados.

Com esses novos sentidos, ressignificação do vivido, com o caminhar no mestrado, com todas as leituras, discussões com a orientadora, trocas com os colegas, a intenção da pesquisa passa a se materializar, surgindo os seus elementos essenciais. A partir desse momento, passo a escrever na primeira pessoa do plural, por ter construído essa pesquisa com vários olhares, incluindo eu, minha orientadora e meus colegas professores do DAINFRA.

Para iniciar uma pesquisa que diz respeito à constituição da docência, decidimos partir daquilo que entendemos por formação, onde concordamos com Nóvoa (2007), para quem a formação representa um processo que não se finda, iniciando até mesmo antes do ingresso nos cursos de formação, isto é, desde os primórdios da escolarização.

Nos levantamentos bibliográficos iniciais verificamos que, na área da Educação, constam muitos estudos relacionados à formação de professores e à experiência dos mesmos na docência, permitindo analisar a trajetória e a atuação destes sujeitos partindo de suas próprias percepções. De fato, a partir da década de 1980, após o lançamento do livro “O Professor é uma Pessoa” de Ada Abraham (1984), Antônio Nóvoa nos informa que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores. (NÓVOA, 2007).

Tais estudos consideram a dimensão subjetiva do ser professor. Por isso, intencionamos, em nossa pesquisa, entender a trajetória formativa e profissional de professores bacharéis conforme preconiza Dominicé (2014), no sentido de uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida, investigando os processos em que estes se formaram. A formação assemelha-se a um processo de socialização, onde os contextos familiares, escolares e profissionais se enredam e dão uma forma original a cada história de vida. (DOMINICÉ, 2014).

Compreendemos que a docência, conforme ressalta Barros (2016), vai além da concepção de um repertório de conhecimentos e saberes próprios do conhecimento disciplinar, incorporando a importância que a educação tem na sociedade, na formação integral e cidadã dos sujeitos. Assim, evidenciam-se como sendo de igual importância ao conhecimento específico da disciplina que vai ministrar, os conhecimentos pedagógicos do professor, além de suas experiências compartilhadas com os pares e as

vividas na sala de aula, tanto na condição de aluno como professor. Concordamos com Moura (2008), ao afirmar que há um problema no sistema educacional brasileiro, referente ao fato de que tanto a formação profissional como a formação nos cursos superiores geralmente ocorrem sob a orientação de profissionais que atuam como professores embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para tal.

Então nos interessa, nesta pesquisa, o professor que, apesar de não ter passado por um curso de licenciatura, ingressou na docência pois, no ambiente do Curso Técnico de Edificações do IFAM, encontramos bacharéis que, em algum momento de suas vidas, decidiram ser professores, exercendo a docência nas disciplinas técnicas do curso. Pensamos ser interessante ouvir seus relatos, suas experiências na educação profissional técnica de nível médio, as razões que os levaram a optar pela docência e, a partir desses relatos, analisarmos a constituição da docência no ambiente do curso técnico de nível médio de Edificações do IFAM – CMC.

Diante dessas questões, trazemos como **problema** de pesquisa: Como profissionais bacharéis que atuam na educação profissional técnica de nível médio se constituem como professores? Para responder ao problema proposto, partimos das seguintes **questões norteadoras**:

- 1) Como se constituiu o processo formativo de profissionais bacharéis que atuam na EPTNM como professores?
- 2) Como os professores bacharéis que atuam na EPTNM percebem o contexto institucional em que atuam?
- 3) Quais saberes subsidiam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores bacharéis que atuam na EPTNM?
- 4) Como é possível subsidiar, didaticamente, os professores bacharéis que iniciam na docência?

Para responder a essas questões construímos, como **objetivo geral**: Investigar como e em quais circunstâncias professores bacharéis que atuam na EPTNM se constituem como professores. E, como **objetivos específicos**, temos:

- 1) Conhecer a constituição do processo formativo docente de profissionais que atuam na EPTNM no IFAM, considerando sua atuação profissional e inserção na docência;
- 2) Caracterizar as percepções dos professores acerca da instituição em que atuam;
- 3) Conhecer quais os saberes construídos pelos profissionais que atuam na EPTNM que norteiam as suas práticas;

- 4) Contribuir com o profissional bacharel que inicia as atividades na docência, a partir de um material com informações e orientações didático-pedagógicas.

O lócus da pesquisa foi o Departamento Acadêmico de Infraestrutura – DAINFRA do IFAM – Campus Manaus Centro – CMC. Este departamento é responsável pela oferta do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações, curso este em que atuamos, juntamente com os professores participantes desta pesquisa. O DAINFRA possui, atualmente, 27 professores lotados em seu departamento.

Como critérios para a escolha dos professores participantes da pesquisa consideramos o fato de: 1) serem professores de disciplinas técnicas do curso de Edificações; 2) serem lotados no DAINFRA do IFAM – CMC; 3) serem bacharéis. Dentre os 27 professores convidamos os 6 que possuem, atualmente, carga horária maior na EPTNM. Estes profissionais atuam no Ensino Médio Integrado ao Técnico, no Nível Médio Subsequente, e também na graduação do curso de Bacharel em Engenharia Civil oferecido pelo IFAM.

Como contexto institucional, temos o IFAM, integrante dos Institutos Federais de Educação, criados no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, através da Lei nº 11.892, de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). Porém, lembramos que, anterior à transformação em Instituto Federal, o IFAM era denominado Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-AM; no passado, foi a Escola Técnica Federal do Amazonas – ETFAM, cuja origem remonta à Escola de Aprendizes e Artífices, criada em 1909 no governo do então presidente Nilo Peçanha.

A Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) instituiu a Rede Federal de Ensino. Mas esta lei não é clara no tocante à formação do professor que deverá atuar na educação profissional. A Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM; segundo esta Resolução, para o profissional não licenciado atuar como docente é exigido o curso de graduação relacionado à área de ensino em que vai atuar, aliado a alguma experiência na sua área de graduação.

Como escolha metodológica, elegemos a pesquisa qualitativa na abordagem narrativa. Esta abordagem tem sido, nas últimas décadas, amplamente utilizada nas pesquisas em Formação de Professores, especialmente àquelas que objetivam investigar aspectos subjetivos do ser professor, como suas percepções e crenças. A utilização de narrativas como instrumento metodológico é reconhecida em várias áreas do saber, como a psicologia, a filosofia, a história, a antropologia e a linguística. De acordo com

Bueno *et al.* (2006), o uso das narrativas nos estudos autobiográficos e de histórias de vida como metodologias de investigação científica na área de Educação ganhou visível impulso no Brasil nos últimos 15 anos.

Como instrumento para construção dos dados, utilizamos memoriais de formação (PRADO; SOLIGO, 2007) escritos pelos participantes, além de entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014), complementando as informações obtidas com os memoriais. Para a análise dos dados, utilizamos as contribuições de Souza (2014), ao tratar da Análise compreensiva-interpretativa.

Planejamos e construímos, como produto desta investigação, um material que pode contribuir com a chegada do profissional bacharel na docência, a partir de informações e orientações didático-pedagógicas contribuindo, assim, com sua autoformação. Entendemos a autoformação como Pineau (2010), ao discuti-la em uma perspectiva que ele denomina de tripolar: autoformação, heteroformação e ecoformação. Autoformação é a aprendizagem construída pelo próprio sujeito, onde ele próprio é responsável pelos processos para que possa expressar o saber fazer sozinho. A heteroformação se refere às interações sociais e culturais que propicia a construção de saberes, e a ecoformação representa onde se assimila e se recria a experiência, interagindo-se com o ambiente físico e possibilitando a construção de novos significados.

Esperamos que esta pesquisa e seus resultados venham contribuir na compreensão da constituição da docência e, a partir daí, na autoformação e desenvolvimento profissional do professor. A autoformação também representa um espaço de auto investimento dos professores, quando estes se conscientizam de suas necessidades.

Esta pesquisa está organizada em 4 capítulos, além da apresentação da trajetória formativa da pesquisadora e as considerações finais. Essa trajetória formativa situa o surgimento das inquietações que originaram a pesquisa. Trazemos, a seguir, como bases teóricas do estudo, uma análise da relação Trabalho e Educação no contexto da educação profissional no Brasil, além de uma breve discussão sobre como surgiram os Institutos Federais. No segundo capítulo discutimos acerca da formação dos professores que atuam na EPTNM, especialmente do ponto de vista histórico e da legislação que ampara a prática profissional destes docentes; também analisamos os saberes docentes, e como estes se configuram na constituição da docência. O terceiro capítulo traz os caminhos seguidos na estrutura metodológica da pesquisa, esclarecendo porque

escolhemos a abordagem narrativa em nossa pesquisa e como procedemos à construção e análise dos relatos dos professores. Por fim, apresentamos nosso produto educacional e as considerações finais.

Cientes de que as pesquisas, como um todo, não têm um fim em si, mas intencionam colaborar na construção do conhecimento e, conseqüentemente, minimizar problemas, responder a inquietações esperamos, com nossa pesquisa, colaborar com a compreensão do contexto em que atuam os professores bacharéis na EPTNM, especialmente nos Institutos Federais, subsidiando novas pesquisas e novas reflexões acerca da docência na educação profissional.

*Aves Migratórias*

*(Inalda Lima – contido no livro Horizontes Cruzados<sup>1</sup>)*

*Chegam em bando  
Olhos no horizonte  
Apenas de passagem.*

*Buscam alimento  
Reforço para as asas  
Preparo para o grande voo.*

*Nossos corações os agasalham  
Mesmo pássaros migrantes  
E os ama com esperança.*

*No grande dia, alegria  
Por suas conquistas,  
Lágrimas na partida.*

*E alçam voo...*

*Asas prontas rumo ao futuro.  
Em nossos corações,  
Amores para um novo bando.*

*Para meus “babies” da EPTNM.*

<sup>1</sup> Horizontes Cruzados – Antologia literária dos alunos do IFAM – Organizadora:  
Professora Mestra Alzanira Santos.

## **1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E OS PROFESSORES BACHARÉIS: HISTÓRIA E SABERES DA DOCÊNCIA**

Neste capítulo analisamos a relação Trabalho e Educação, partindo dos estudos de alguns autores que a discutem. Também argumentamos acerca da história da educação profissional no Brasil e a formação docente para essa modalidade de ensino, considerando-se ainda os saberes da docência. A finalidade dessa análise é compreendermos o contexto histórico e social em que a articulação desses elementos influenciou a formação e a constituição da educação profissional, incidindo na construção dos saberes da docência pelos bacharéis que se tornam professores.

### **1.1 A articulação Trabalho e Educação**

As categorias trabalho e educação, de acordo com Durães (2009), estão conectadas desde o século XVIII quando, diante das Revoluções Francesa e Industrial, observa-se a consolidação da burguesia, interessada na produção em série e, conseqüentemente, no trabalho como lócus legitimador da riqueza, em um contexto de evidente necessidade de educar os trabalhadores.

Frigotto (2001, p. 73), com base em Karl Marx, compreende o trabalho em suas múltiplas dimensões, ou seja, trabalho “como criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades.” Porém, há séculos, temos vivenciado o trabalho sendo regulado pelas relações sociais capitalistas, na emergência da acumulação de capital e no surgimento da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção.

Já a educação, como constatamos nos estudos de Manfredi (2002), a princípio estava destinada à classe dominante, a fim de prepará-la para exercer o poder. A escola não foi constituída, em sua origem, para ser vinculada à formação para o trabalho. Durante muito tempo essa formação ocorreu de forma paralela, em processos informais não institucionalizados. Historicamente, as escolas profissionais surgiram para conceder uma profissão aos desvalidos da sorte, na intenção de livrá-los da delinquência, assim como ocorreu com a criação das Escolas de Artes e Ofícios no Brasil, iniciada em 1909 (KUENZER, 2002; MANFREDI, 2002).

No Brasil, a articulação entre trabalho e educação, segundo Saviani (2005), ocorreu diante de sucessivas reformas educativas com base nos preceitos neoliberais, os

quais compreendem que os interesses dominantes devem gerar as ações do Estado para se conquistar o máximo de resultados com o menor custo.

Nas décadas de 1960 e 1970, por exemplo, quando surge o Estado Desenvolvimentista, Charlot (2016) nos lembra que a educação passa a ser pensada por uma lógica econômica, ou seja, “pensar a escola na lógica econômica e social do desenvolvimento” (CHARLOT, 2016, p. 39). Temos, assim, a perspectiva produtivista da educação, especialmente a partir da segunda metade do século XX, a qual se pauta na racionalidade e no caráter tecnicista.

Seguindo os preceitos tayloristas, valoriza-se a formação técnica do trabalhador, direcionada ao desenvolvimento de habilidades e técnicas próprias do sistema produtivo. Tal concepção perdurou na primeira etapa de produção capitalista, objetivando desapropriar o trabalhador do conhecimento da totalidade da sua mercadoria, deixando-o alheio ao processo produtivo. (SILVA; NASCIMENTO, 2015).

Essa lógica econômica foi substituída por novas lógicas a partir de 1980, quando surge o Estado Regulador, advindas da integração econômica internacional, que denominamos de época da qualidade e da globalização, que é uma “reestruturação do sistema capitalista internacional” (CHARLOT, 2016, p. 42). Essas novas lógicas, segundo o autor, incidem na escola, haja vista a necessidade de trabalhadores e consumidores mais bem formados e qualificados, exigindo a ampliação da escolaridade obrigatória a fim de melhorar a posição do jovem no mercado de trabalho, tornando-o um empreendedor apto para a concorrência, já que esse mercado vai desaparecendo com as novas tecnologias e aumento da população.

A educação, como prática social, está implicada hoje não mais em “mercado de trabalho”, mas sim pelo que denominamos “mundo do trabalho”, além da lógica política e econômica que engendra a sociedade moderna, que vive a progressão e o avanço das ideias neoliberais na construção e implementação de políticas públicas. (CEZAR; FERREIRA, 2016).

Kuenzer (2006) discute acerca das políticas públicas para a Educação Profissional, especialmente no período compreendido pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e o de Luís Inácio Lula da Silva, entre os anos de 1995 a 2005. Neste estudo, a autora confronta as medidas destes governos com as demandas da classe trabalhadora e conclui que, embora as políticas dos citados governos estivessem pautadas na inclusão para o mundo do trabalho através da qualificação profissional,

estas não surtiram o efeito desejado e, ao contrário, “tornaram mais precarizadas as ofertas educativas.” (KUENZER, 2006, p. 878).

Após esse período, temos como meta do governo federal o fortalecimento e a expansão da Rede Federal de Ensino Técnico. Para Oliveira, Souza e Silva (2019), as articulações entre educação e trabalho nesse período, foram mediadas pelo Estado:

[...]em âmbito federal por meio de políticas públicas voltadas à educação profissional as quais atenderam, em maior parte, aos interesses de organismos internacionais e grupos de empresários nacionais os quais requisitavam força de trabalho mais flexível adaptada às novas demandas do sistema produtivo na fase de acumulação flexível do capital. (OLIVEIRA; SOUZA E SILVA, 2019, p. 177).

Nesse contexto neoliberal, conforme argumentam Gomes e Colares (2012), reconhecemos que o Estado, sob liderança burguesa, se descompromete com a esfera social, incluindo a educação. Por isso, argumenta-se ser necessário pensarmos no fortalecimento e consolidação de uma escola unitária, que articule o ensino técnico-científico ao saber humanista.

Feita essa breve discussão acerca da articulação trabalho e educação, compreendemos que, uma vez que o capitalismo impõe aos sujeitos que ingressam no mercado de trabalho que se submetam ao capital, além de esperar que atendam às exigências desse processo, a escola acaba colaborando para a fragmentação no processo de formação do indivíduo, seja por seus currículos, metodologias, formas de organização pedagógica, dentre outros.

A seguir, um breve apanhado histórico da educação profissional no Brasil, a partir de 1937, quando esta passa a ser incluída na Constituição.

#### 1.1.1 A educação profissional no Brasil e o surgimento dos Institutos Federais

A primeira abordagem que encontramos sobre o ensino profissional no Brasil encontra-se na Constituição de 1937, ao afirmar que:

As escolas pré-vocacionais e profissionais, destinadas às classes menos favorecidas, constituíam dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados (BRASIL, 1937).

Em 13 de janeiro deste mesmo ano foi assinada a Lei nº 378 (BRASIL, 1937), que transformou em Liceus Profissionais as Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 1909 no governo do presidente Nilo Peçanha. No ano de 1942, a Reforma

Capanema, através do Decreto-Lei nº 4.422 (BRASIL, 1942) remodelou o ensino no Brasil.

Nessa nova estruturação do ensino foram criados os cursos médios de 2.º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Assim, a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos: Normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não habilitava para o ingresso no ensino superior (ESCOTT; MORAIS, 2012).

Esta reforma tinha como objetivo reestruturar o ensino brasileiro, intensificando o ensino humanista e os ideais nacionalistas da era Vargas (de 1930 a 1945) dando à educação um caráter conservador e nacionalista, acentuando as disputas entre os clássicos e os defensores do ensino tecnicista e científico. (SOUZA, 2008).

O sistema S4 (SENAI, SENAC, SESC e SESI) surgiu entre 1942 e 1946, direcionado também à educação profissional, especialmente para a atuação na indústria e no comércio, diante do crescente desenvolvimento industrial e da consequente necessidade de mão de obra qualificada. As escolas técnicas surgem também nesse período (1942), a partir da transformação das Escolas de Artes e Ofícios. Conforme Kuenzer (2002), essa dualidade estrutural legitima a existência de dois caminhos distintos, configurados a partir das funções do mundo da produção econômica, onde um destes está destinado àqueles que serão preparados pela escola para exercer funções de gestão, de dirigentes, e o outro destinado àqueles que serão preparados para o mercado de trabalho em cursos de formação profissional.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), promulgada em 1961 no governo de Juscelino Kubitschek, “reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino” (KUENZER, 2007, p. 29). A referida lei trouxe mudanças significativas, pois a diferenciação e o desenvolvimento de vários ramos profissionais levam ao reconhecimento da existência de outros saberes; assim, observa-se, pela primeira vez, a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, “[...] estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos”. (KUENZER, 2007, p. 29).

No regime militar, a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) reformou o ensino de primeiro e segundo grau, além da tentativa de implantar o ensino médio profissionalizante para todos, porém não foi possível, principalmente por falta de

infraestrutura nas escolas estaduais. De acordo com as conclusões de Kuenzer (2007) e Furlan (2013), o regime militar objetivava a formação de mão de obra sem nenhuma linha de formação crítica.

No governo de José Sarney (1985-1990), a crise econômica mundial tem suas implicações no Brasil. O Estado, em relação à educação profissional tem, segundo Ramos (2014), uma marca populista ao instaurar a expansão da rede federal, implantando as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), em um cenário de falta de clareza em relação às perspectivas econômicas e políticas do país.

Nos anos de 1990, o neoliberalismo tornou-se hegemônico. Na educação profissional, o Estado passa a ser o regulador das ações formativas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) trouxe, pela primeira vez na história da educação brasileira, um capítulo inteiro dedicado à educação profissional (CARVALHO; SANTOS, 2017) mas, apesar disso, não havia garantias legais de oferta dessa modalidade para os que dela precisavam pois, ainda que a vinculação entre educação básica e educação profissional estivesse prevista por lei, não havia essa obrigatoriedade.

Como observa Ramos (2014, p. 16), na década de 1990:

A tentativa de redirecionar a educação brasileira em benefício da classe trabalhadora, visando superar a histórica dualidade estrutural que marca sua história, esteve na defesa da concepção de educação politécnica, pela qual se buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Concepção esta que, na verdade, foi derrotada pela aprovação do projeto de LDB apresentado pelo senador Darcy Ribeiro e que, por seu caráter minimalista, permitiu ao governo realizar a reforma da educação profissional e do ensino médio por meio do Decreto n. 2.208/97.

O Decreto nº 2208/97 (BRASIL, 1997) deixou claro que a educação profissional de nível técnico teria organização curricular independente do ensino médio, podendo ser ofertada na forma concomitante ou sequencial a este. Para Carvalho e Santos (2017), esse ponto foi extremamente negativo, pois o vínculo entre a educação básica e a educação profissional foi anulado. Passou-se, então, a serem ofertados cursos para formação da mão de obra para o trabalho, abrindo espaço para a atuação mais intensa do Sistema S. Na concepção de Carvalho e Santos (2017), durante a vigência deste Decreto, ganharam força as instituições privadas de educação profissional, levando ao

enfraquecimento e descaracterização das instituições públicas que ofertam essa modalidade de ensino.

O Decreto supracitado (BRASIL, 1997) também regulamentou o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, o qual fortalecia o conceito da educação propedêutica (conhecimentos mínimos) e profissional. Este programa vinha com a finalidade de formar não só técnicos de nível médio, mas também tecnólogos de nível superior para diferentes setores da economia (NUNES DE MELLO, 2009). Para Carvalho e Santos (2017), o PROEP materializou o neoliberalismo ao conclamar diversas instituições e entidades governamentais a desenvolver processos formativos, originando uma diversidade de cursos e padrões de formação.

Na virada do século, com a eleição do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, uma nova era se construiu, com a promulgação da Lei nº. 11.195/05 (BRASIL, 2005), iniciando a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país. Ampliou-se a oferta de vagas nos cursos técnicos de nível médio, tecnológicos, de graduação e de pós-graduação, com a conseqüente necessidade de contratação de muitos professores licenciados e bacharéis para atuar nos campi existentes e naqueles recém-criados (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Esse panorama trouxe novos desafios aos professores, uma vez que, frequentemente, não têm formação específica para atuar na Educação Profissional, como os bacharéis e os próprios licenciados que possuem formação para a atuação na educação básica, mas raramente essa formação contempla a especificidade da Educação Profissional. (ABREU, 2009).

Ainda nesse período, a Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008) passa a denominar a Educação Profissional – EP de Educação Profissional e Tecnológica – EPT, abrangendo as seguintes formações: Formação inicial e continuada; Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM; Educação Profissional Tecnológica (graduação e pós-graduação).

Surge também, com a EPTNM, o Curso de Nível Médio Integrado ao Técnico no formato Concomitante, onde o curso técnico é oferecido no contraturno em que o aluno cursa o ensino médio, podendo ser cursado em outro estabelecimento de ensino. Surge também o Curso Técnico na forma Subsequente, destinado a quem já concluiu o ensino médio e deseja uma formação profissional técnica. A Rede Federal de Educação também oferece cursos de graduação e pós-graduação de acordo com as necessidades do local onde estejam implantados.

Feito esse apanhado geral da história da educação profissional no Brasil, passaremos a explicitar o contexto em que surgiram os Institutos Federais.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciada no ano de 2005 com a Lei nº 11.195/2005 (BRASIL, 2005), surgiu com a intenção de, até 2010, contar com 354 unidades da Rede espalhadas por todo o país. Atualmente os Institutos Federais, nos termos do art. 39, § 2.º, da Lei n.º 11.741/2008, abrangem os seguintes cursos: “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 2008, s.p.).

Os Institutos Federais foram criados a partir das estruturas dos Centros Federais – CEFETs e Escolas Técnicas Federais – ETFs, advindas das Escolas de Aprendizes e Artífices. As primeiras ETFs a se tornarem Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, em 1978, foram as escolas de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro (NUNES DE MELLO, 2009), através da Lei nº 6.545. Estes Centros passaram a ofertar cursos tecnológicos de graduação, mas só em 1999 este processo de cefetização das ETFs é retomado no país. (NUNES DE MELLO, 2009).

A Escola Técnica Federal do Amazonas – ETFAM, torna-se CEFET-AM em 26 de março de 2001, e o Decreto nº 5.224, de 01.10.2004 reconhece os CEFETs como Instituições de Ensino Superior, dando-lhes autonomia para a criação de cursos superiores e de pós-graduação em nível lato e stricto sensu. No ano seguinte, em 2005, o CEFET do Paraná transformou-se em Universidade Federal Tecnológica do Paraná – UTFPR, consolidando-se como escola de qualidade na América Latina. (NUNES DE MELLO, 2009).

Até o ano de 1930, os filhos da elite e os filhos das classes trabalhadoras seguiam itinerários distanciados de formação educacional. Os primeiros podiam ter acesso a uma educação superior e, os outros, aos cursos voltados para os setores produtivos. Mas, em 1937, a Constituição preconiza que é dever do Estado a garantia da educação profissional às classes menos favorecidas. (MOURA, 2007).

A partir das Escolas de Aprendizes e Artífices, as Escolas Técnicas Federais e as Agrotécnicas Federais, na década de 1970, consolidaram-se como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio, e seus profissionais egressos passam a compor quadros importantes nas grandes empresas nacionais e internacionais. (MOURA, 2007).

A Escola Técnica Federal do Amazonas – ETFAM, foi de suma importância na formação de mão de obra qualificada no advento da Zona Franca de Manaus, criada no governo militar. A população da cidade pulou de 311.622 habitantes para 1,6 milhões no período de 1960 a 2002 (LOUREIRO, 2003). Não só os filhos da classe trabalhadora, mas também os jovens de classes mais favorecidas buscaram os cursos técnicos da ETFAM, por entenderem que, assim, lhes seria mais fácil para alcançarem as faculdades de engenharias. (LOUREIRO, 2003).

A partir de 2001, a ETFAM transforma-se em CEFET – AM, quando passa a ofertar cursos de graduação na modalidade tecnólogo e, em 2008, através da Lei nº 11.892, de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) torna-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, como parte atuante do plano de expansão da Rede Federal de Educação iniciada no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Hoje o IFAM conta com 16 campi que oferecem cursos de Educação Básica, Superior de Graduação e Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu.

O IFAM, lugar de aprendizado profissional, herda todo o prestígio da Escola Técnica Federal do Amazonas e o centenário de uma história de intensa participação na educação dos filhos da cidade de Manaus. Isto posto, concluímos que, historicamente, a educação profissional se construiu acompanhando a dualidade ricos X pobres que se consolidava no sistema social, uma vez que a estes últimos competia suprir a mão de obra requerida pelo capitalismo. Com a educação profissional, surge a necessidade de compreendermos como se processa a formação do professor para atuação nessa modalidade de ensino.

## **1.2 Formação de Professores para atuação na EPTNM**

Neste tópico discutimos sobre a formação de professores para atuação na EPTNM no Brasil ao longo da história da educação profissional no país, as prerrogativas vigentes e as políticas públicas que tratam da formação destes profissionais que se tornaram docentes.

### **1.2.1 Historicizando a formação docente para a EPTNM**

A formação de professores, enquanto campo de pesquisa, ampliou e diversificou suas temáticas especialmente a partir da década de 1990. Questões como a complexidade da prática docente, a dimensão objetiva e subjetiva do ser professor, e a

importância da atividade reflexiva sobre a prática docente ganharam destaque nas produções (PENA, 2011).

Apesar desse avanço, Machado (2008a) verificou que, historicamente, não dispomos de concepções teóricas consistentes ou de políticas públicas consolidadas que tratam da formação docente para a educação profissional. Conforme argumenta Oliveira (2006), somente na década de 1940 é que começamos a vislumbrar ações para a sistematização na formação de professores para a EPTNM, embora esta já existisse no país desde a década de 1910, precisamente desde 1917, com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás. Na LDB de 1961, pela primeira vez, registra-se a necessidade de uma formação específica para a docência no ensino técnico. Mas, por exemplo, o Parecer nº 12, de 1967, consagra a distinção entre os professores das disciplinas técnicas e os demais, ao afirmar que a formação de professores deve ser em nível “acima do médio”, mas não necessariamente em nível superior, ou seja, para que ministrassem aula, bastava que esses profissionais tivessem concluído o curso técnico de nível médio. (OLIVEIRA, 2006).

Segundo Oliveira (2006), da década de 1970 até 1997 observamos, na legislação pertinente, duas alternativas para a formação de professores para o ensino técnico: 1) o acréscimo da formação pedagógica à formação profissional em nível superior e, 2) o acréscimo à formação profissional em nível técnico, especificamente em uma área relacionada à disciplina que o professor deseja se habilitar. A alternativa 1 configura-se de modo semelhante ao esquema “3+1”, que norteou os cursos de formação de professores durante todo o século XX, apesar de este receber várias críticas na literatura educacional. Ademais, essas alternativas configuram-se em um caráter emergencial, comprometendo a qualidade da formação.

A LDB de 1996 (BRASIL, 1996) não menciona a necessidade de formação específica para a docência na EPTNM, embora preconize, no art. 61º, a indissociabilidade teoria e prática e o aproveitamento em experiências anteriores. Para Libâneo (2007), as universidades não preparam adequadamente o futuro docente, pois estes saem delas sem desenvolver as competências profissionais e pessoais necessárias para exercer a docência na EP em geral. No caso dos cursos técnicos de nível médio as disciplinas técnicas são ministradas geralmente por bacharéis, uma vez que a formação pedagógica não é obrigatória para ser docente na EPTNM.

Sobre essa questão, Machado (2011, p. 692) observa que:

Os sistemas de ensino dos estados da Federação têm autorizado o exercício, a título precário, da função de professor na educação básica, alegando a falta de professores habilitados. [...]. A principal condição exigida é a prova da qualificação do interessado para o conteúdo específico que pretende ministrar. Entre os critérios de qualificação constam, por exemplo, a prova de conclusão de curso superior, de cujo currículo conste a disciplina a ser lecionada, e a prova de matrícula com frequência em curso superior, no qual já tenha concluído o estudo da disciplina ou disciplina afim à que pretende lecionar.

Nesse aspecto, Moura (2013) acrescenta, ao discutir a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT, que o caminho não é instrumentalizar os docentes com técnicas de transmissão de conteúdo, mas prover uma formação que priorize o ser humano, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente. Não basta, portanto, pensar em cursos de capacitação, aperfeiçoamento, formações que pudessem munir o professor de técnicas e estratégias de ensino, embora estes tenham seu lugar e sua importância na prática docente. Um caminho, de acordo com Moura, Lima Filho e Silva (2015) baseados em Kuenzer (2002), seria a politecnicidade, que representa uma maneira alternativa de integrar os conhecimentos, distanciando-se da fragmentação da ciência quando observamos as disciplinas em compartimentos específicos.

Para Machado (2008b), a formação docente para a EPT deve ter por objetivo a construção de um perfil docente voltado à compreensão das especificidades do mundo do trabalho, e também de sua profissão (valores, técnicas e bases tecnológicas), dos níveis e das modalidades educacionais, a partir de uma maior proximidade do processo de ensino e aprendizagem com o contexto social e das relações do trabalho.

Considerando os docentes que atuam na EPTNM no Brasil, temos dois grupos: os licenciados e os bacharéis. Na concepção de Abreu (2009), os licenciados não foram preparados para atuar na educação profissional, pois, segundo o autor, o ensino superior permanece alheio à formação de professores para esta modalidade, e os bacharéis não tiveram a formação pedagógica para serem professores:

A formação pedagógica ainda é negligenciada pelas políticas públicas e por muitos professores do ensino técnico. Os professores que contribuem para este pensamento acreditam que dominam a prática pelos anos que a repetem ao entrar em sala de aula (ABREU, 2009, p. 121).

Não queremos aqui argumentar, que somente uma formação pedagógica, poderia garantir aos bacharéis uma atuação de qualidade na docência. Inclusive porque a formação incorpora o conhecimento acadêmico, os saberes construídos no processo

formativo, no exercício da prática profissional, na troca com os pares; mas concordamos com Imbernón (2000) de que o ser professor vai além de ter um conhecimento pedagógico específico, pois inclui também um compromisso ético e moral, além da importância de se dividir essa responsabilidade com outros agentes sociais não devendo, portanto, ser uma profissão meramente técnica.

Para exercer a docência na EPTNM no Brasil, de acordo com a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012), a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM, é necessário apenas o curso de graduação, somado à alguma experiência em sua área profissional. Mesmo a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que trata da instituição da Rede Federal de Ensino, não preconiza acerca da formação inicial do professor para atuar na Rede, fazendo apenas uma observação para que seja oferecida por esta a capacitação técnica e atualização pedagógica, o que nos remete ao tecnicismo da década de 70, o qual objetivava tão somente a formação de mão de obra.

Em 2016, a Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016) precedeu a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a qual recebeu muitas críticas por, dentre outros motivos, favorecer o acesso de profissionais com notório saber para “ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional [...] exclusivamente para atender a formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017, p. 7). Costa e Coutinho (2018) entendem que considerar o “notório saber” como um requisito único para a docência na EPTNM é uma limitação na perspectiva de uma educação libertadora, pois estes profissionais não são formados para a docência.

Costa e Coutinho (2018) ainda argumentam que a referida lei representa um retrocesso à década de 1909 no campo da formação de professores para a educação profissional, pois questionam se a formação em cursos de bacharelado, como os de engenharia e arquitetura, por exemplo, são suficientes para que esses profissionais se tornem professores sem que passem por uma formação pedagógica, como ocorria na referida década, quando se considerava apenas o notório saber dos professores da educação profissional. (COSTA; COUTINHO, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a EPTNM (Resolução CNE/CEB nº 06/2012) estabelecem, como orientações para a formação docente na EPTNM:

Art. 40. A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e

programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores. (BRASIL, 2012, p. 22).

Na análise de Pena (2014, p. 72) a respeito deste documento, a formação pedagógica dos professores não licenciados continua negligenciada. A autora observa, no artigo 40, que “O documento deixa sob responsabilidade dos sistemas de ensino e das instituições a formação continuada de docentes” e conclui sua análise:

Considerando a formação como um percurso que se desenvolve ao longo de uma trajetória que contempla, de forma integrada, a história pessoal, acadêmica e profissional englobando as aprendizagens tanto da formação quanto do exercício profissional da docência no espaço institucional dos IF, pode-se entender a amplitude do percurso formativo dos professores. Daí a relevância de estudos que busquem investigar a prática docente nessa modalidade de ensino. (PENA, 2014, p. 72)

Assim, conforme ainda argumenta Pena (2018, p. 4),

[...] a ausência de formação para o ensino da maior parte dos professores que atuam nos IFs apresenta, para a instituição, uma demanda de organização de políticas de desenvolvimento profissional docente, por meio de ações de formação continuada, que viabilizem um processo de reflexão sobre a própria prática de modo a aprimorá-la com o apoio de referenciais teóricos e práticos. E essas políticas precisam se ancorar nas demandas apresentadas pelos docentes, em suas necessidades formativas e na realidade concreta da instituição

em que se desenvolve, sem perder, obviamente, o contexto mais amplo da educação.

A formação para a atuação na EPT, onde se inclui a EPTNM, deve, segundo Moura (2008), pautar-se em princípios como criatividade, pensamento crítico, reflexão e responsabilidade social, princípios estes que não são construídos sem que o formador tenha uma formação mínima para a docência, mesmo que essa se efetive em cursos de formação pedagógica, aligeirados, ainda que estes não sejam a opção ideal.

Diante dessas questões e cientes de que atuar na educação profissional como docente requer muito além do domínio do conhecimento específico de determinada área ou do domínio de técnicas de ensino, vem à tona a necessidade de discutirmos sobre quais seriam os saberes da docência que permeiam a educação profissional, tema este que discutiremos na seção a seguir.

### **1.3 Saberes da docência**

Na década de 1990, quando as ideias de Tardif, Nóvoa, Perrenoud e Schön chegaram ao Brasil, intensificaram-se os estudos sobre os saberes docentes construídos por professores. Segundo Pena (2011), com a emergência das discussões sobre os saberes docentes, passou-se a investigar como o sujeito torna-se professor, como aprende seu ofício.

Conforme nos lembram Silva Junior e Gariglio (2014), pesquisas sobre os saberes docentes surgem ligadas à questão da profissionalização do ensino, assim como aos esforços dos pesquisadores em definir a natureza dos conhecimentos (saberes) profissionais que constituem base para a docência.

Um ponto que deve ser destacado aqui é o que Azevedo (2014) distingue, citando autores como Maurice Tardif e Carlos Marcelo, que apresentam conceituações diferenciadas ao se referirem aos saberes e aos conhecimentos. Para Tardif (2014), o termo saber incorpora competências, habilidades e atitudes. Já Garcia (1999) se vale do termo conhecimento para fazer referência às áreas do saber pedagógico (conhecimentos teóricos), do saber-fazer (esquemas práticos de ensino), e do saber, o porquê, como uma justificativa da prática. Concordamos com Azevedo (2014) que o termo conhecimento docente é mais amplo, e inclui o saber-conhecer, saber-fazer e saber-ser, mas, nesse estudo, optamos por utilizar o termo “saber” por este ser bastante conhecido e utilizado nas pesquisas sobre formação de professores, inclusive naquelas que tratam, especificamente, da EPT, como os estudos de Gariglio e Burnier (2014).

Ghedin (2007), lembra que as pesquisas sobre os saberes docentes privilegiam a experiência profissional e defendem a produção de um conhecimento prático, além da compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes. Assim, o professor, para que seja um profissional qualificado, deve dominar um conjunto de saberes, formado pelas práticas e pela experiência de sua atuação profissional, os quais condicionam nossas decisões no processo de ensino.

Neto e Costa (2016), realizaram um estudo onde analisaram quais autores são recorrentes nos trabalhos que tratam da temática dos saberes docentes, e a quais eixos temáticos essas pesquisas estão sendo direcionadas. Assim, a título de categorização, os autores apresentaram uma síntese, observada em estudos de autores como Tardif, Gauthier, Lee Shulman, Selma Pimenta, Demerval Saviani e António Nóvoa.

Para Gauthier *et al.* (2013), por exemplo, os saberes docentes se classificam em: Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica e saberes da ação pedagógica. Ainda com relação às considerações de Gauthier *et al.* (2013), o avanço nas pesquisas do repertório de conhecimentos sobre o ensino possibilita-nos enfrentar dois obstáculos que, historicamente, se interpuseram à pedagogia: um *ofício sem saberes* e um *saber sem ofício*.

Os *ofícios sem saberes* dizem respeito a uma falta de organização de um saber próprio do docente, envolvendo questões como bom senso e experiência. Burnier e Gariglio (2014), ao analisarem as ponderações de Gauthier *et al.* (2013) sobre o ofício sem saberes, preconizam, que, durante muito tempo, foi considerado que as habilidades necessárias à docência poderiam se resumir ao talento ou ao dom natural dos professores, na sua intuição, na sua experiência ou no seu bom senso. Porém, essas ideias preconcebidas prejudicavam o processo de profissionalização do ensino.

Os *saberes sem ofício* são caracterizados pela formalização do ensino, mas com uma complexidade reduzida, bem como a falta da reflexão que é presente na prática docente. Para superar esses dois obstáculos, ou seja, o ofício sem saberes e os saberes sem ofício, Gauthier *et al.* (2013) propõe *o ofício feito de saberes*, incorporando os vários saberes que são mobilizados pelos professores em sua prática.

Dentre esses saberes, temos: a) o saber disciplinar, referentes ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; b) o saber curricular, relativos aos conteúdos, métodos que transformam a disciplina em programa de ensino; c) o saber das ciências da educação, ou saber profissional específico que, não necessariamente, relaciona-se a ação

pedagógica; d) o saber da tradição pedagógica, ou seja, o saber lecionar, que é continuamente modificado pelo saber experiencial; e) o saber da experiência, que nascem dela e por ela são validados, e f) o saber da ação pedagógica, referente ao saber experiencial tornado público e testado. Os saberes da experiência seriam responsáveis por todos os outros, uma vez que o contexto histórico e social onde se exerce a profissão serve de base para a prática docente. (NUNES, 2001).

Outro autor referência para os estudos dos saberes docentes é Lee Shulman. Shulman e seus colaboradores americanos, na década de 1980, já estavam interessados especialmente em compreender como professores de diversas áreas transformam os conteúdos em representações didáticas que utilizam no ensino, buscando, com isso, colaborar na melhoria do estatuto social da docência.

Shulman ainda objetivava descrever os componentes do que denominou conhecimento *de base do ensino*, isto é, os conhecimentos, saberes, destrezas, compreensões e tecnologias, que permitissem aos professores a consecução de um bom ensino (LOPES; PONTUSCHKA, 2015). Assim, para Shulman, que categoriza os saberes como conhecimentos, os classifica como: 1) Conhecimento do conteúdo: referente ao conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista (geografia, história, matemática etc.); 2) Conhecimento pedagógico geral: referindo-se aos princípios e estratégias de manejo e organização da aula, que vão além do âmbito da disciplina que o professor ministra; 3) Conhecimento do currículo, referente ao domínio dos materiais e programas que constituem “ferramentas para o ofício” do docente; 4) Conhecimento pedagógico do conteúdo, referente à articulação entre matéria e pedagogia, à maneira como o professor ensina determinado conteúdo, escolhendo dentre várias possibilidades metodológicas; 5) Conhecimento dos alunos e de suas características; 6) Conhecimento dos contextos educativos, abrangendo aqui o funcionamento da aula, da turma, a gestão e o financiamento dos espaços escolares; 7) Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Dentre esses conhecimentos, Ribeiro e Miranda (2019, p. 87), dão ênfase ao “conhecimento pedagógico do conteúdo” pois este “possibilita pressupor saberes específicos que são mobilizados para que o professor seja capaz de ensinar [...]”. Este conhecimento, particularmente, revela-se nos exemplos, nas demonstrações e analogias que o professor utiliza para tornar o conteúdo acessível aos alunos. Conforme observam Lopes e Pontuschka (2015), diante da complexidade do conhecimento pedagógico do

conteúdo, é difícil que este se construa na formação inicial, mas, segundo as autoras, é possível oportunizar aos estudantes “disposições favoráveis” à sua construção e desenvolvimento.

Maurice Tardif é outro autor dedicado a compreender os saberes mobilizados no exercício da docência. Tardif desenvolve suas investigações buscando enfatizar a evolução e a situação da profissão docente. Como abordagem principal está a formação dos professores e os saberes que funcionam como base para o exercício da docência. (NETO; COSTA, 2016).

Neto e Costa (2016), que, conforme dissemos anteriormente, realizaram um levantamento dos trabalhos que tratam da temática dos saberes docentes, verificaram que Tardif é o autor mais citado, seguido por Antônio Nóvoa e Selma Pimenta. Segundo Tardif (2014), os saberes se classificam como saberes disciplinares, profissionais, curriculares e experienciais, sendo forjados e adquiridos no aprendizado da profissão, enquanto se caminha por ela.

Os Saberes disciplinares são aqueles adquiridos nas disciplinas das universidades e que tratam de diversas áreas do conhecimento. Estes saberes são incorporados na prática docente, pois fazem parte da formação do professor e, segundo Tardif (2014), estas disciplinas das universidades “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”. (TARDIF, 2014, p. 38).

Os Saberes profissionais são aqueles destinados à formação científica ou erudita dos professores e que são transmitidos pelas instituições que formam professores. É no percurso de sua formação que os professores entram em contato com as chamadas ciências da educação nos cursos de licenciatura, por exemplo.

Os Saberes curriculares são os objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar e que os professores devem aprender, utilizar e apropriar-se desses ao longo de suas carreiras. São saberes sociais selecionados como modelos pelas instituições.

Já os Saberes experienciais são os saberes específicos desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções, na prática cotidiana:

Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIF, 2014, p. 39).

Ainda que tenhamos diferentes tipologias e classificações para os saberes da docência, há uma certa valorização dos saberes experienciais, especialmente se considerarmos as observações de Neto e Costa (2016). Para os autores, essa valorização reflete o fato de que a aquisição e construção de quaisquer saberes transita pela experiência vivida, “[...] muito embora nem toda experiência se torne um saber consciente, todo o saber há de provir de uma vivência, que tão logo marque o sujeito passa a fazer parte de suas experiências.” (NETO; COSTA, 2016, p. 91).

Nessa perspectiva, o caráter formador da experiência é discutido por autores como Souza (2006) e Josso (2004, p. 34), para quem “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem.” A base das últimas reformas na formação de professores em muitos países, segundo nos informa Tardif (2014), é repensar essa formação a partir dos saberes e das realidades específicas do cotidiano desses professores, pois:

Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. (TARDIF, 2014, p. 23).

Bôas (2017) traz uma discussão acerca do conceito de experiência, ou saberes experienciais, ou experiências de vida, ou experiências formadoras, referindo-se às diversas formas que o termo vem sendo utilizado nas pesquisas em Educação para explicar como o adulto aprende, em situações formais ou informais. A autora recorre a Tardif (1993) e Josso (2004) para discutir a importância do conceito de experiência para a formação docente, “incluindo suas expressões e comunicação, na constituição dos saberes docentes articulados ao contexto social mais amplo”. (BÔAS, 2017, p. 877).

Neste estudo, o qual se inspira na perspectiva da pesquisa-formação (JOSSO, 2004), fazemos referência aos saberes experienciais na perspectiva de Bondía (2002, p. 47) para quem esse saber “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”.

Especificamente na EPTNM, Jarbas Barato discute os saberes da docência para falar do saber técnico. Para este autor existe “[...] uma tradição de ensino técnico que segue caminhos não escolares e valoriza a ‘prática’. A meu ver, tal tradição vê a técnica enquanto saber.” (BARATO, 2017, p. 54).

Barato (2017, p. 47), ao dizer que a “técnica é uma forma particular de saber, exigindo, por essa razão, tratamento didático específico” nos faz olhar para o docente da EPTNM como aquele que, em seus saberes, preocupa-se com a prática. Nos explica Barroso (2019, p. 106) ao analisar os conceitos de Barato:

[...] o docente do ensino técnico, tem em certa medida, um domínio do saber fazer relacionado ao curso técnico em que leciona. Assim, entender como esse saber se constitui e como ele deve ser comunicado pode ser relevante para reflexões sobre os saberes desses docentes e, conseqüentemente, para a formação docente no ensino técnico.

No intuito de nos aprofundarmos na pesquisa sobre saberes docentes, haja vista nosso interesse nos saberes construídos pelos professores da EPTNM, mapeamos uma bibliografia recente de teses e dissertações que abordam a formação e constituição docente relacionadas a estes saberes, a qual apresentaremos a seguir.

### 1.3.1 Aprofundamento nas pesquisas sobre os saberes docentes na EPTNM

A fim de nos aprofundarmos sobre a temática em estudo, isto é, a constituição do ser professor na EPTNM, fizemos um levantamento bibliográfico em duas bases de dados, buscando mapear as produções mais recentes sobre o referido tema.

Utilizamos, a princípio, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde inserimos os descritores “saberes, docência e educação profissional”, sendo encontradas 244 dissertações e 124 teses, delimitando o período compreendido entre 2014 e 2019.

No Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES), buscamos pesquisas realizadas nos últimos 5 anos que se aproximasse da nossa temática; encontramos mais de 200 mil trabalhos, embora nem todos fizessem referência específica aos saberes da docência. Fizemos a leitura dos resumos daqueles cujo título mais se aproximava de nosso objeto de estudo e trazemos aqui um panorama sobre estas teses e dissertações que encontramos na BDTD e CAPES.

A tese de Pena (2014), intitulada “Docência na Educação Profissional e Tecnológica: Conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal” objetivaram identificar e analisar o conhecimento pedagógico de conteúdo na prática docente de professores da EPTNM, os quais atuam no Instituto Federal da cidade de Ouro Preto – MG. A pesquisa foi realizada através de um estudo de caso com

professores de cursos técnicos, utilizando vários instrumentos para coleta de dados, dentre os quais análise documental, questionários, entrevistas e observações da prática docente. A análise dos dados incluiu discussões pautadas no conceito de transposição didática e na docência na educação profissional, dentre outros.

Os resultados dessa pesquisa apontam para as especificidades da docência para a EPTNM, bem como para a necessidade do reconhecimento de suas singularidades; ressaltam também a importância de se desenvolver uma melhor compreensão acerca da formação docente para a EPTNM, reforçando a contribuição da formação pedagógica para minimizar os desafios surgidos na prática docente. A pesquisa ainda indica a relevância de uma política de Estado para a formação docente da EPT e programas de formação continuada. (PENA, 2014).

A pesquisa desenvolvida por Barros (2016), intitulada “Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória”, objetivou responder questões como: Em que medida a formação específica dos professores bacharéis responde aos saberes necessários para o exercício docente? Quais as necessidades formativas dos professores bacharéis? De que modo a ausência de formação pedagógica implica na atuação docente? Como o exercício da docência passa a ter regulação especial na Educação Profissional Técnica?

O estudo objetivou analisar a visão dos professores bacharéis do IFRN sobre a dimensão profissional da docência e as interfaces entre a formação profissional e a atuação docente. A autora conclui que a maioria dos professores bacharéis reconhece a necessidade da formação pedagógica para a compreensão e domínio das especificidades da docência. Também propõe a implementação de um programa de atualização e formação continuada como contribuição para o fortalecimento da identidade docente e do novo perfil dos Institutos Federais. (BARROS, 2016).

Nicácio (2016), desenvolveu uma pesquisa intitulada “De Bacharel a Professor: Tensões e Aprendizagens, Estudo realizado no SENAC/ASSÚ-RN” tendo como objetivo analisar, através de narrativas autobiográficas, as experiências vivenciadas por professores bacharéis que não passaram por um preparo pedagógico para o exercício da profissão docente.

Apresenta como resultado o entendimento de que a particularidade e o coletivo presente nas narrativas possibilitam aos sujeitos pesquisados, a partir de suas memórias, entrecruzar diferentes dimensões e aspectos de seu processo de ensino aprendizagem. O levantamento de narrativas enquanto um processo formativo no contexto da educação profissional nos mostra possibilidades de evolução do nosso lado pessoal e profissional, partindo da premissa de que o

sujeito se forma a partir da reflexão da sua própria história de vida. (NICÁCIO, 2016, p. 06).

A pesquisa intitulada “A Construção do Saber Pedagógico do Professor Bacharel: Percepções de Professores do IFMT/Rondonópolis”, de Costa (2014) buscou compreender o processo de construção do saber pedagógico do professor bacharel para o exercício do magistério. A pesquisadora usou como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa interpretativa e, para a coleta de dados, utilizou memoriais e entrevistas semiestruturadas com 05 professores bacharéis. E em seus resultados diz:

[...]que as práticas dos professores bacharéis são fundamentadas nas suas crenças e essas vão sendo construídas paulatinamente desde as primeiras experiências de vida e com o passar do tempo essas crenças vão se solidificando e dando direcionamento para as suas ações, o que auxilia na construção dos saberes necessários para o exercício da docência com a prática. Igualmente, revelou que ser professor na educação tecnológica implica, para os professores, a constante busca pela atualização, a fim de acompanhar o dinâmico e complexo contexto tecnológico. Porém, ficou evidente nos relatos, um sentimento de isolamento na busca por essa atualização, sendo necessário que a instituição proporcione um programa de formação continuada para os professores que atuam na educação profissional de nível tecnológico, voltado para a construção de um fazer pedagógico coletivo. (COSTA, 2014, p. 09)

A dissertação de Vilas Boas (2017) intitulada “Saberes Docentes Necessários Na Formação Continuada de Professores Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” teve, como objetivo geral, evidenciar os saberes docentes para a formação de professores da EPTNM. Sua pesquisa utilizou a abordagem qualitativa e descritiva, a pesquisa documental, e análise de conteúdo de entrevistas realizadas com 10 professores da área técnica do IFAM – Campus de Presidente Figueiredo – CPRF.

Os resultados de sua pesquisa argumentam acerca da importância dos saberes construídos na caminhada dos professores bacharéis, bem como a necessidade do saber pedagógico e a valorização destes saberes para o sucesso no ensino: “A valorização dos saberes advindo do campo pedagógico e o domínio desses saberes é para a maioria dos docentes o fator suficiente para assegurar o sucesso no ensino”. (VILAS BOAS, 2017). Por ser uma pesquisa realizada em um mestrado profissional, gerou como produto um guia com orientações pedagógicas aos docentes e ao setor pedagógico.

Fogaça (2017) produziu a dissertação “Professores bacharéis sem formação pedagógica formal e “bem sucedidos” na docência da Educação Profissional” analisa os motivos de professores bacharéis serem considerados “bem sucedidos” na docência de uma escola de Educação Profissional do sistema S na cidade de Porto Alegre (RS). Em sua pesquisa foram entrevistados 7 professores, e o estudo objetivou: Conhecer o

processo de ingresso dos bacharéis na EP, analisar a construção da identidade docente, discutir sobre quais competências e saberes são mobilizados na docência pelo bacharel, examinando como estas competências e saberes se expressam em suas práticas pedagógicas.

A metodologia da pesquisa foi pautada na abordagem qualitativa, e o procedimento metodológico para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada gravada e depois transcrita. Os autores tomados como base teórica da pesquisa foram: Cunha, Gauthier, Perrenoud, Pimenta e Tardif. Os resultados da pesquisa indicaram que a prática pedagógica do professor bacharel se dá a partir das experiências vividas, com base na recordação de seus professores. (FOGAÇA, 2017).

“Saberes docentes: fundamentos da prática no ensino técnico” é o título da dissertação de Denise Araújo Barroso (BARROSO, 2019). Sua pesquisa buscou identificar quais os saberes construídos através da experiência de ensino do saber técnico e propôs princípios didáticos para o ensino técnico. Em seu resumo ela nos diz:

Esta investigação de cunho qualitativo intenciona minimizar a carência de teorias explicativas sobre os saberes norteadores da prática docente no ensino técnico, o que justificou a utilização da Teoria Fundamentada nos Dados, que busca, a partir dos dados, construir teoria de nível substantivo para explicar os fenômenos em estudo. Para isso, utilizamos a entrevista semi padronizada e a observação participante com o auxílio da gravação audiovisual para coleta dos dados. A análise dos dados através da Teoria Fundamentada gerou a teoria “Ser docente no ensino técnico: um produto da experiência”, que atua como categoria central e tem sua densidade teórica confirmada nos dados através do paradigma composto por cinco categorias analíticas que são integradas pela categoria central: “Fundamentação da técnica”, atuando como condição do fenômeno; “Profissionalidade docente”, atuando como contexto; “Dependência financeira” que atua como fator interveniente; as ações de enfrentamento das condições, contexto e interveniências são caracterizadas pela categoria “Técnica como prática”; que geram consequências denominadas “Especificidades da docência no ensino técnico.”

Sua pesquisa gerou como produto educacional uma série de vídeos para a formação de professores, acompanhado de um plano de formação.

Todas essas leituras contribuíram para maior compreensão do tema “saberes docentes na formação dos professores bacharéis”, esclarecendo a importância das experiências para a prática destes e revelando ainda a abrangência do tema, o qual consta em várias pesquisas realizadas. Nossa pesquisa procura contribuir, através da singularidade das narrativas, para a compreensão sobre como professores bacharéis de uma escola tradicional, referência em Manaus na EPT, se constituem como docentes, contribuindo ainda para o conhecimento sobre a atuação docente na EPTNM.

No próximo capítulo tratamos de como as narrativas têm um lugar na formação e na construção do profissional docente e porque escolhemos a abordagem narrativa para trabalharmos nossa pesquisa.

***Rapunzel***

*(Inalda Lima)*

*Na sua torre espera  
Suas tranças crescem  
Que rei se prenderá nelas?*

*Qual sapo será beijado?  
Qual príncipe será encantado?  
Que cisne voará tão alto?*

*Rapunzel! Olha para baixo!  
Não está nas nuvens o teu amado.  
Vês a multidão? Escolhe.  
E joga as tuas tranças.*

*Vai ser ilusão, bem sabes.*

*Tens uma opção, tua Torre!  
Segura, quente e só tua.  
E o teu sonho, lá nas nuvens...*

*Uma homenagem a todos que ficaram sós na quarentena da pandemia.*

## **2 CAMINHANDO NA PESQUISA: AS NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Neste capítulo discutimos acerca da utilização da abordagem narrativa em nossa pesquisa, seus conceitos e sua importância nas pesquisas que envolvem formação de professores, como instrumento (o ato de narrar) que permite o caminhar para si (SOUZA, 2006), fomentando a reflexão nos professores sobre suas práticas. Iniciamos com uma discussão breve acerca da importância da investigação sobre a subjetividade própria das pesquisas de cunho qualitativo, mostrando, através do diálogo com alguns autores, o quanto vem crescendo e sendo valorizada a investigação a partir de narrativas para representar e compreender as experiências docentes.

### **2.1 A subjetividade nas pesquisas em formação de professores**

Segundo Josso (2004), há um crescimento na valorização da subjetividade nos estudos sobre formação docente, privilegiando a pessoa do professor, considerando as variadas características de sua trajetória pessoal, profissional, além dos saberes adquiridos, construídos e reconstruídos no fazer docente. O professor aqui é valorizado como sujeito específico e não como uma categoria genérica. É dono de uma experiência, de relações singulares que marcam sua trajetória. Como nos afirma Sanches (2010, p. 113):

O interesse na pesquisa-formação é o sujeito no seu processo de vivência no tempo, dos seus conflitos, das suas mudanças de percepção sobre si mesmo, trabalho sobre a sua própria individualidade, aprendizado consigo mesmo e com o outro.

Sobre a pesquisa-formação, Josso (2010), inspirada nos estudos de Pineau, argumenta que esta se refere à formação como um processo e que este processo prioriza o refletir sobre o saber da experiência. Entendemos, como nos explica Bragança (2018, p. 42), que “é no movimento intersubjetivo, no encontro e na partilha do processo de investigação que o conhecimento é produzido e, assim, a pesquisa-formação assenta-se sob uma experiência existencial que produz conscientização.” A pesquisa-formação, portanto, diz respeito a um movimento de articulação de saberes, práticas vitais e experiências. Como ressalta Bragança (2018, p. 42):

Se no positivismo encontramos uma separação entre sujeito e objeto, na perspectiva que analisamos, é no movimento intersubjetivo, no encontro e na partilha do processo de investigação que o conhecimento é produzido e, assim,

a pesquisa-formação assenta-se sob uma experiência existencial que produz conscientização. O postulado da pesquisa-formação é, pois, de que a intensidade dessa experiência pode produzir conscientização como processo que não pode ser ensinado, mas que é vivido de maneira muito pessoal pelo sujeito – um movimento que leva à busca de transformação. Essa perspectiva de investigação não nega o caráter científico, antes busca um saber, fruto de uma objetivação, apresentando múltiplas dimensões.

Bolívar (2014) complementa esses pontos ao acrescentar que a perspectiva biográfica-narrativa emerge no contexto da crise do positivismo e “giro hermenêutico” nas Ciências Sociais, numa percepção diferente do que observamos na abordagem qualitativa tradicional. Em outro estudo, Bolívar (2016) nos lembra que, nos relatos, como forma de conhecimento, é possível apreender a riqueza dos significados dos sentimentos, das motivações humanas, as quais não são passíveis de serem expressas em definições e proposições abstratas, como base no racionalismo lógico.

Concordando com essas questões, Delory-Momberger (2008) afirma que a história de vida narrada é permeada por um conjunto de significações que entrelaçam a vida pessoal na profissional, haja vista o trabalho docente estar permeado por fatores subjetivos, culturais e ideológicos. Também Nóvoa (2007) afirma ser impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. O que fazemos, como professores, são opções que se cruzam à nossa maneira de ser e de ensinar.

Portanto, o ato de narrar surge como uma potencialidade para revelar as subjetividades que se inserem na docência. Já em 1997, Cunha (1997, p. 187), afirmava que:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

As pesquisas de abordagem autobiográfica na área da Educação, como nos lembra Bueno (2002), têm sido utilizadas na formação continuada de professores como uma oportunidade de concretizar o que sugere Goodson (1992), quando expressa a importância de dar “voz” aos professores, valorizando a subjetividade e o reconhecimento do direito de estes falarem por si mesmos.

No Brasil, especialmente a partir dos anos 2000, as (auto)biografias e narrativas também têm se expandido enquanto campo de investigação sobre os escritos de si, abarcando uma gama de trabalhos e abordagens na denominação de pesquisa (auto)biográfica (BOLÍVAR, 2016).

Como apontam Moraes e Souza (2016, p. 10):

Trata-se de um movimento de pesquisa-ação-formação, que tem como centralidade os sujeitos, suas histórias individuais, coletivas, institucionais, de formação, de inserção social, de empoderamento, através das formas como acessam suas memórias, mediadas por experiências e narrativas sobre a vida, em suas múltiplas dimensões.

Em vista do exposto, concluímos que valorizar a subjetividade dos professores, permitindo que estes falem por si e de si, narrando suas vivências, crenças, valores construídos tanto na trajetória pessoal como profissional, assim como a sistematização dessas experiências têm representado um novo caminho nas pesquisas sobre formação de professores, oportunizando a reflexão sobre a docência, sobre o ser professor, além de conferir novos sentidos e a construção e reconstrução dos saberes da docência, colaborando nos processos auto formativos e no próprio desenvolvimento profissional do professor, que pode ressignificar sua atividade docente.

Na seção a seguir trataremos do ato de narrar em si como uma potencialidade formativa e investigativa na formação de professores.

#### 2.1.1 O ato de narrar como instrumento formativo e investigativo na docência

A utilização de narrativas como instrumento metodológico é reconhecida em várias áreas do saber como a psicologia, a filosofia, a história, a antropologia e a linguística. De acordo com Bueno *et al.* (2006), o uso das narrativas nos estudos autobiográficos e de histórias de vida como metodologias de investigação científica na área de Educação ganharam visível impulso no Brasil nos últimos anos.

Desde meados do século XIX, a psicologia já continha estudos de narrativas psicológicas que tinham equivalentes educativos. Na área da Educação, em especial na formação de educadores, as pesquisas com narrativas vêm crescendo no Brasil a partir de meados dos anos 1990 do século passado (SOUZA, 2006).

A pesquisa com histórias de vida, mais do que uma compilação de experiências contidas nas narrativas, permite problematizar os sentidos da formação e da prática docente, pois podem ser tanto um fenômeno que se investiga como um método de investigação (CUNHA, 1997). Permite também auxiliar na compreensão de aspectos culturais da escola e da sociedade em que ela se encontra inserida, em seus contextos social, político e econômico. Em nossa pesquisa, a narrativa se configura como fenômeno investigado, por termos a fala dos sujeitos como o estatuto de suas experiências, ou seja, o ato de narrar-se reflexivamente, e também como método, sendo a narrativa a metodologia de investigação (ABRAHÃO, 2011).

A abordagem narrativa, tratada por Creswell (2014) como uma das cinco abordagens que podem ser utilizadas nas pesquisas de cunho qualitativo traz, dentre os autores utilizados em sua obra para explicar essa abordagem, os cientistas sociais canadenses Clandinin e Connelly. Estes dois autores trazem a abordagem narrativa como um guia processual geral, cujos métodos de condução não seguem uma abordagem fechada, e sim uma coleção informal de tópicos. (CRESWELL, 2014).

O objeto de estudo da pesquisa narrativa são as histórias narradas. As pessoas precisam ser entendidas como indivíduos que estão sempre em interação e inseridas em um contexto social. Para argumentar sobre essa questão, Clandinin e Connelly (2011) discutem a interdependência das questões pessoais e sociais dos indivíduos, as quais intervêm na construção de suas percepções; discutem ainda a noção de continuidade das histórias de vida, de passado, presente e futuro.

Enquanto método de investigação, a narrativa pressupõe uma postura metodológica, um clima de paridade firmado na interação entre investigador e participantes. Trata-se de um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na construção dos dados, na sua interpretação e publicação. Para tanto, podemos usar diferentes meios para construir esses dados, como: notas de campo e experiência partilhada, diários, jornais, entrevistas transcritas, observações diretas escritas, histórias contadas, cartas, autobiografias escritas, documentos – como plantas de aula, regras escritas, princípios, figuras, metáforas. (GALVÃO, 2005).

A narrativa, como método de pesquisa, auxilia ainda na sistematização das experiências nos contextos sociais e educacionais. Como explicitado por Clandinin e Connelly (2011, p. 48):

[...] se entendemos o mundo de forma narrativa, [...] então faz sentido estudá-lo de forma narrativa. Para nós, a vida como ela é para nós e para os outros. É preenchida por fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades.

Diante do exposto, entendemos que a abordagem narrativa veio ao encontro de nosso propósito nesta investigação por oportunizar-nos ter acesso a subjetividade de cada narrador e de sua fala singular, as experiências que ele construiu enquanto membro de um grupo, os caminhos que “optou” trilhar pelo fato de não estar sozinho, de ter com “quem contar” e com “quem se preocupar”, perceber as estratégias de alguém inserido

em uma coletividade para sobreviver às vicissitudes da vida não só materialmente, mas conservando/re atualizando seus vínculos simbólicos, valores e projetos coletivos.

Para Bolívar (2012), a pesquisa de abordagem narrativa centra-se na reflexividade e também na reconstrução de percursos e trajetórias. Ao considerarmos relatos feitos sobre a vida de professores, estes trazem consigo a possibilidade da reflexão. Concordando com esse ponto, Souza (2008, p. 91) argumenta que o ato de narrar permite ao narrador a organização e a reflexão sobre suas ideias, pois este “[...] potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva com suporte para compreensão de sua itinerância vivida, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação.”

Estas reflexões, advindas do ato de narrar, se inserem no processo de autoformação que irá fortalecer a prática docente dos professores, quando estes passam a compreender o mundo ao compreenderem-se (PASSEGGI *et al.*, 2011).

Ao optarmos pela abordagem narrativa de pesquisa, é importante a compreensão de alguns conceitos que fundamentam essa abordagem, como a experiência. Como nos afirmam Connelly e Clandinin (1995, p. 16): “A narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa pois está baseada na experiência vivida e nas qualidades da vida e da educação.”

Assim, nos estudos com narrativas, é central a noção de experiência. Para Bondía (2002, p. 21) a experiência refere-se àquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, aquilo que afeta o sujeito, que deixa marcas, efeitos, que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade. A experiência pode, de acordo com Josso (2004, p. 39), se configurar como experiência formadora, quando

articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Portanto, Josso (2004), considera que a experiência se torna um referencial à medida que nos auxilia a analisar um acontecimento, um fato ocorrido. E, por serem tão pessoais, as experiências propiciam “aprendizagem de conhecimentos existenciais sobre o próprio funcionamento pessoal; aprendizagens e conhecimentos instrumentais e práticos que identificam o que somos capazes de fazer [...]” (MAFFIOLETTI; ABRAHÃO, 2016, p. 42).

Assim, na perspectiva da Educação e, especialmente, nos estudos narrativos, a noção de experiência vai muito além do senso comum que a considera como o “conhecimento adquirido pela prática” (BÔAS, 2017, p. 871), porque revela aquilo que foi significativo para o sujeito entrelaçado à outras experiências vividas, e que emerge no momento em que ele narra, a partir das subjetivações por ele construídas.

As experiências formadoras, por sua vez, emergem, na narração do sujeito, juntamente com as recordações-referência, termo usado por Josso (2004; 2010) para tratar das recordações que foram memoradas e que dão novo significado ao vivido, e que constituíram referências para a tomada de decisões, revelando influências e modelos singulares (ABRAHÃO, 2011). Nas palavras de Josso (2004, p. 40):

A recordação referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, que de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro [...]

A experiência se refere aos acontecimentos significativos; alguns destes são, para o narrador, momentos charneira. Para Josso (2010), charneira é um divisor de águas, uma passagem entre etapas da vida, são acontecimentos que marcam a vida do narrador e que este identifica e reflete sobre eles. Galvão (2005, p. 331), entende esses momentos como aqueles em que o narrador é levado a refletir e “encontrar os recursos necessários para se desenvolver, isto é, os recursos, os projetos, os desejos que são portadores de futuro”.

Para Clandinin e Connelly (2011) a narrativa é o melhor modo de entender, de representar a experiência. A narrativa vai constituindo os sentidos que o sujeito dá à sua vida a partir dos acontecimentos relatados e da reflexão que faz deles.

Com estas leituras, optamos pela utilização de narrativas para construir os dados de nossa pesquisa, por considerar, como Souza (2008), Abrahão (2011) e tantos outros autores aqui citados, que o ato de narrar poderia nos trazer as experiências vividas pelos bacharéis da EPTNM no âmbito da docência, relevando suas crenças, seus anseios, suas dificuldades e auxiliando-nos a compreender a constituição da docência do professor da EPTNM. Para o registro dessas narrativas, seguimos os pressupostos de Connelly e Clandinin: “Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa” contido no livro *Déjame que te cuente – Ensayos sobre narrativa y educación*, cuja primeira edição é de 1995.

No próximo tópico explicamos o percurso metodológico que utilizamos para responder às nossas questões de pesquisa.

## **2.2 Relatando Experiências e Investigando Narrativamente**

Compreendemos a metodologia como um caminho escolhido pelo pesquisador para responder aos questionamentos trazidos com e pela pesquisa. Em nosso caso, nosso problema de pesquisa consiste em: Como profissionais bacharéis que atuam na educação profissional técnica de nível médio se constituem como professores? Entendemos a constituição da docência como Silva e Schnetzler (2005, p. 1123), que afirmam que os sujeitos, os professores “se constituem nas interações sociais, reinterpretando experiências culturais e atribuindo a elas novos sentidos e significados”. Esse processo de constituição está imbricado, segundo as autoras, em imagens consolidadas em suas vivências, “forjadas a partir dos “outros” que fazem parte do seu território circundante e pelos encontros que a vida lhe proporciona” (SILVA; SCHNETZLER, 2005, p. 1123).

Buscando pistas que pudessem auxiliar a responder ao nosso problema e compreender a constituição da docência por parte dos professores da EPTNM e, ainda, considerando-se nossa opção metodológica pautada na abordagem narrativa, encontramos a estrutura sugerida por Connelly e Clandinin (1995) para as narrativas, a qual se organiza em 3 momentos: 1) Começando o relato, 2) Vivendo o relato e 3) Escrevendo o relato. Esta estrutura vem ao encontro de nossos objetivos, e inspiramo-nos nela para seguirmos adiante com nossa escrita. Lembramos aqui nossos objetivos específicos, que consistem em: 1) Conhecer a constituição do processo formativo docente de profissionais que atuam na EPTNM no IFAM, considerando sua atuação profissional e inserção na docência; 2) conhecer/ caracterizar as percepções dos professores acerca da instituição em que atuam; 3) Conhecer quais os saberes construídos pelos profissionais que atuam na EPTNM que norteiam as suas práticas; 4) Contribuir com o profissional bacharel que inicia as atividades na docência, a partir de um material com informações e orientações didático-pedagógicas. Tal estrutura mostra-se adequada também por ser a pesquisadora docente do mesmo lócus dos participantes da pesquisa.

Na seção a seguir detalhamos nosso caminhar metodológico na pesquisa, explicando como seguimos as prerrogativas descritas nos 3 momentos propostos por Connelly e Clandinin (1995).

### 2.2.1 Começando o relato

O primeiro momento configura-se com o que Connelly e Clandinin (1995) denominam de “começando o relato.” Este momento representa a negociação inicial entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, a qual envolve questões éticas e responsabilidades de cada um dos envolvidos. Para Connelly e Clandinin (1995), um certo senso de igualdade é particularmente importante na pesquisa narrativa, como um relacionamento de confiança, e um investimento de amizade recíproca é bem vindo entre pesquisador e narrador:

Muitos relatórios de pesquisa qualitativa fornecem uma descrição de como o ingresso na situação de campo é negociado. Negociar a entrada no campo é comumente visto como uma questão ética que tem a ver com os princípios que estabelecem as responsabilidades de pesquisadores e profissionais. No entanto, outra forma de compreender o processo de negociação, também do ponto de vista ético, é vê-lo como uma discussão sobre uma unidade narrativa compartilhada. (CONNELLY, CLANDININ, 1995, p. 18, tradução própria).

Os autores ressaltam a importância de que todos possam falar e ser ouvidos, que os participantes tenham voz e possam falar. Sobre esse momento de começar o relato, Szymanski, Almeida, Prandini (2018), ao falarem da Entrevista Reflexiva, dizem que esta, por pressupor uma condição de reflexividade, parte de uma relação pautada na horizontalidade entre entrevistador e entrevistado. A horizontalidade implica uma dinâmica dialógica entre os participantes, o que, em nossa pesquisa, já estava implícita, uma vez que atuamos no mesmo contexto institucional e por isso, a princípio, vivenciamos algumas experiências semelhantes, inclusive porque somos ex-alunos da antiga ETFAM.

Nesse contexto de horizontalidade, Connelly e Clandinin (1995) acrescentam que acontece um “jogo de crenças” ao começar um relato, ou seja, um modo de conhecer que envolve um processo de auto-inserção na história do outro, de forma a conhecer essa história, ao mesmo tempo em que se dá voz ao outro. Assim, inicia-se o relato com a fala do outro; porém, o pesquisador não precisa se manter em silêncio durante todo o processo, pois entende-se que há tempo e espaço para que possa contar sua história de modo que esta também ganhe autoridade e validade.

Assim, visando começarmos o relato, nossa primeira abordagem aos professores participantes foi em forma de convite, onde explicamos o objetivo da pesquisa. Neste momento, apresentamos um questionário diagnóstico (APÊNDICE A) objetivando, com base nas informações aqui levantadas, saber a área de formação e tempo na docência

dos professores do DAINFRA para identificarmos os potenciais participantes da pesquisa. Todos os colegas mostraram-se solícitos e dispostos a participar.

Feito esse levantamento inicial, escolhemos seis professores bacharéis lotados no DAINFRA, os quais possuem a maior carga horária de trabalho na EPTNM, tendo em vista que os 27 professores deste departamento trabalham em todos os níveis de ensino ofertados pelo IFAM.

Dando continuidade a etapa inicial, pedimos aos participantes selecionados que escrevessem um memorial de formação (PRADO; SOLIGO, 2007), o qual foi complementado, posteriormente, com entrevistas individuais, seguindo os procedimentos preconizados por Connelly e Clandinin (1995). Na etapa que compreende “Vivendo o relato”, explicitamos a maneira como construímos os dados. Essa descrição é feita na seção a seguir.

### 2.2.2 Vivendo o relato

Neste segundo passo, fazemos a opção pela maneira como vamos colher as narrativas, considerando-se os instrumentos passíveis de serem usados em uma pesquisa qualitativa. Segundo Connelly e Clandinin (1995), há algumas formas para essa ação, como anotações de campo, notas de diário, entrevistas, contar histórias de vida, escrever cartas, escritos biográficos e autobiográficos, dentre outros. Em nossa pesquisa, optamos pela escrita de memoriais de formação por parte de professores bacharéis que atuam na EPTNM.

O memorial de formação, conforme afirmam Prado e Soligo (2007), vem sendo utilizado por educadores com o lugar de protagonistas em relação à sua própria atuação e ao seu processo formativo, de forma que as experiências e reflexões de quem narra são preservadas. No memorial de formação o autor apresenta fatos e situações que julga importantes; “os acontecimentos são narrados geralmente na primeira pessoa do singular, numa sequência definida a partir das memórias e das escolhas do autor, para registrar a própria experiência.” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 8). Ainda segundo esses autores,

O texto encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida – nesse caso, nos aspectos que, de alguma forma, explicam, justificam ou ilustram o que está sendo contado [...] Para escrever o memorial de formação, a referência principal é sempre o lugar profissional que ocupamos (de professor, de coordenador, de diretor, de formador...) e então, quando necessário, lançamos mão de memórias relacionadas a outras experiências – de filho, neto, amigo etc – que foram relevantes para nosso processo formativo. É importante relatar aspectos

positivos e aspectos negativos, dificuldades, problemas, preocupações, inquietações e tudo o que se considerar pertinente.

Para orientar os professores na escrita do memorial, entregamos a eles um roteiro (APÊNDICE B), no qual o professor elaborou seu material pensando em duas dimensões: pessoal e profissional. A dimensão pessoal inclui, por exemplo, memórias das influências de familiares, ex-professores, colegas, além dos desafios relativos à docência; a dimensão profissional inclui o relacionamento com os alunos, a percepção pessoal sobre a docência na educação profissional, dentre outros. É importante ressaltarmos que esta orientação oferecida aos professores não teve como objetivo formatar um modelo ou um padrão de escrita, a qual é livre e deve seguir os preceitos da abordagem narrativa, ou seja, aqui, “a narrativa [...] é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de os revelar.” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 3). Assim, quem decide o que será revelado e a sequência em que essa revelação será efetuada é o narrador, justificando-se assim a liberdade na escrita.

Ao recebermos os primeiros memoriais constatamos que existiam algumas dúvidas em relação ao escrito, a compreensão sobre o dito. Por isso, optamos por realizar uma entrevista (APÊNDICE C), com base nos pressupostos da entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014). A entrevista narrativa compreende um gênero de pesquisa sociolinguística onde os sujeitos relatam sobre acontecimentos importantes de suas vidas e, a partir delas, tentamos entender e compreender os contextos, os fatores e as motivações das ações de quem narra. Muylaert *et al.* (2014) ainda acrescentam que as entrevistas narrativas, ao privilegiar as memórias daquele que as viveu, não concebem atributos como a comprovação, e tampouco podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, haja vista trazerem a verdade de um determinado tempo, espaço e contexto sócio histórico.

Considerando-se que os participantes da pesquisa já haviam escrito os memoriais, as entrevistas centraram-se em explorar aqueles temas que foram abordados nos memoriais de modo superficial pelo informante, transformando-se assim, conforme os pressupostos da entrevista narrativa, em questões imanentes, ou seja, àquelas que correspondem aos temas, ou tópicos, trazidos pelo informante. Estas questões, segundo Muylaert *et al.* (2014), diferem das questões exmanentes, as quais correspondem às questões da pesquisa que, conseqüentemente, são de interesse do pesquisador, surgindo de sua aproximação com o tema do estudo, seja via exploração no campo ou via revisão de literatura. Por isso, em nossa pesquisa, as entrevistas também abordaram temas que

eram de nosso interesse e que não haviam sido exploradas nos memoriais. Tendo em vista o contexto da pandemia de covid-19, essas entrevistas tiveram que ser realizadas de forma virtual.

Vivemos esse relato com total participação dos narradores, embora todos nós estivéssemos trabalhando muito e com muitas atividades, pois nesse período de isolamento social fizemos cursos de capacitação para nos adequarmos à nova realidade imposta pela pandemia, além das inúmeras reuniões e “lives” para planejar nosso retorno à escola e nossas aulas remotas. E aqui precisamos falar do sofrimento e das inseguranças provocadas pela perda de vidas queridas, pelo pesadelo de ver filhos, amigos, parentes e vizinhos doentes. Em meio a essas dores o trabalho triplicou com as aulas remotas. Mas, após um período de depressão e desânimo, conseguimos continuar a pesquisa.

Seguindo adiante, conforme os procedimentos apontados por Connelly e Clandinin (1995), chegamos ao momento “Escrevendo o relato”, o qual será descrito a seguir.

### 2.2.3 Escrevendo o relato

Com o material dos memoriais e das entrevistas, passamos a escrita do material e das análises realizadas a partir da metodologia escolhida e, dando continuidade ao nosso percurso, conforme nos dizem Connelly e Clandinin (1995), nem sempre pode estar claro em qual momento deve-se iniciar a redação da pesquisa realizada, inclusive porque muitos registros podem surgir no decorrer da mesma. Também pode ocorrer, como aconteceu em nossa pesquisa, ser necessário voltarmos aos participantes para esclarecimento de dúvidas, fazendo com que os dados sejam construídos continuamente até que o documento final seja concluído.

O importante nessa fase, segundo Connelly e Clandinin (1995), é estarmos cientes de que não há um modelo padrão para a escrita, isto é, as histórias não são escritas de acordo com um modelo de causa-efeito. O que devemos, ao escrever nossos relatos, nossos registros, é buscarmos a possibilidade de o leitor perceber algo essencialmente humano, ou seja, uma vida concreta à medida que esta é vivida. Sendo nossa opção a pesquisa qualitativa, a plausibilidade é um pressuposto, ou seja, termos, no caso da narrativa, uma história que tende a parecer verdadeira, passível de ter ocorrido de fato. Ademais, tempo e espaço são os dois elementos de referência nos quais a história contada registra a experiência.

Isto posto, julgamos que para escrever o relato não bastaria, em se tratando de uma pesquisa acadêmica, nos prendermos somente à escrita, ou ao registro dos relatos dos professores participantes, mas, como é próprio do processo de sistematização da pesquisa, devemos analisar o material construído, os memoriais e as transcrições das entrevistas, e considerarmos que esses procedimentos devem ser feitos ao escrevermos o relato. Citando Clandinin e Connelly, Creswell (2014) lembra que a análise do corpus da pesquisa inclui a abordagem do espaço tridimensional, ou seja, interação (pessoal e social), continuidade (passado, presente e futuro), e situações (locais físicos).

A pesquisa qualitativa permite várias técnicas de análise (MINAYO *et al.* 2011) como análise de conteúdo, análise do discurso, dentre outras. Em nossa pesquisa, optamos por pautar nossas análises nos pressupostos da análise compreensiva-interpretativa preconizada por Souza (2006). Esse tipo de análise leva em consideração conhecimentos e aprendizagens individuais. O autor supracitado nos explica que:

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação. (SOUZA, 2014, p. 43).

A análise compreensiva-interpretativa, como afirma Souza (2014), fundamenta-se nos princípios da fenomenologia, à medida que o pesquisador busca desvelar o fenômeno, e da hermenêutica, como caminho para compreender os significados conferidos pelos sujeitos que significam e ressignificam o mundo e sua realidade a todo instante. (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Souza (2014) acrescenta, ao falar da análise compreensiva-interpretativa, que essa se processa em 3 momentos que gradua entre si relações, dialogicidade e reciprocidade. O Tempo I, também chamado de pré-análise ou leitura cruzada; o Tempo II, também chamado de Leitura temática, onde são criadas as unidades de análise descritivas, e o Tempo III, caracterizado pela leitura compreensiva-interpretativa do corpus.

No Tempo I, ou pré-análise, ocorre a organização e leitura das narrativas, objetivando a construção do perfil do grupo pesquisado. Já no Tempo II objetiva-se reconstituir as narrativas, por meio de um agrupamento das unidades temáticas de análise, permitindo que sejam apreendidas as sutilezas e as subjetividades. Tais

unidades consideram “a pertinência, a homogeneidade e a heterogeneidade do conjunto das fontes (auto)biográficas ou narrativas.” (SOUZA, 2014, p. 44).

O Tempo III está ligado ao processo de análise desde o início, já que requer leituras e releituras individuais e também no conjunto do corpus das narrativas, recorrendo a um conjunto das narrativas e das fontes utilizadas. No próximo capítulo trazemos os resultados destas análises. Partindo das narrativas dos participantes, vamos observar suas falas para responder às questões de nossa pesquisa utilizando a metodologia escolhida.

***Ao Amigo***

*(Inalda Lima)*

*Com você caminhar de mãos dadas,  
na praia, na praça, nas calçadas.  
Com você, rir de tudo e de nada  
e na dor, saber ficar calada.*

*Com você entender os diferentes,  
confusos, perplexos, arco íris.  
Com você se saber de repente  
que nem todos são boas gente.*

*Com você sofrer perto ou longe,  
perdoar sabe-se lá o que e onde.  
Com você, esperar uma eternidade,  
pra entender se a vida anda e aonde.*

*Dedico esse poema aos queridos colegas do IFAM que perderam a vida na pandemia  
de covid-19.*

### **3 O QUE CONTAM OS PROFESSORES BACHARÉIS DA EPTNM?**

Diante das narrativas escritas nos memoriais, das entrevistas dos professores bacharéis participantes e também os questionários por eles respondidos na ocasião da seleção dos mesmos (APÊNDICES A, B e C), foi possível, no Tempo I de nossa análise, traçarmos o perfil biográfico do grupo. Como todos os professores do DAINFRA trabalham nos 3 níveis oferecidos pelo IFAM, lembramos que um dos critérios de escolha dos participantes foi a carga horária na EPTNM no primeiro semestre de 2019.

Nesse momento, é importante esclarecermos que esses participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE E) antes de iniciarmos a pesquisa. Para resguardar a identidade dos participantes, conforme consta no TCLE entregue aos mesmos, estes foram identificados em nossa pesquisa pelo título Professor ou Professora, seguido de números (1, 2, 3...).

A seguir temos um quadro para demonstrar o perfil biográfico dos participantes com os aspectos que consideramos importante para a pesquisa.

Quadro 1- Perfil biográfico dos participantes da pesquisa

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE DOCÊNCIA</b>	<b>TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO COMO BACHAREL</b>	<b>CARGA HORÁRIA NA EPTNM*</b>
PROFESSOR 1	Técnico em Edificações Engenheiro Civil Especializado Mestre e Doutor	23 anos	26 anos	06 horas semanais com a EPTNM
PROFESSORA 2	Técnica em Edificações Engenheira Civil Especialista	25 anos	27 anos	07 horas semanais com a EPTNM
PROFESSOR 3	Técnico em Edificações Engenheiro Civil Especialista	05 anos	06 anos	06 horas semanais com a EPTNM
PROFESSORA 4	Técnica em Edificações Designer Arquiteta Especialista	04 anos	21 anos	04 horas semanais com a EPTNM
PROFESSORA 5	Técnica em Edificações Engenheira Civil Mestra e Doutoranda	15 anos	25 anos	02 horas semanais com a EPTNM
PROFESSORA 6	Técnica em Saneamento Engenheira Civil Especialista e Mestranda	09 anos	18 anos	06 horas semanais com a EPTNM
O símbolo (*) indica a carga horária em sala de aula na EPTNM que o professor possuía no primeiro semestre de 2019				

Fonte: Elaboração própria, com base nos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa.

Após esse momento inicial, passamos ao tempo II da análise, onde agrupamos as unidades temáticas de análise advindas das leituras recursivas das fontes. Essas leituras correspondem à constantes idas e vindas ao texto, às narrativas escritas e orais, onde

buscamos apreender as regularidades e irregularidades das fontes, isto é, aquilo que parecia comum nos textos, mas não desprezando o que era singular como, por exemplo, uma experiência vivida por um único participante. Fazemos aqui um paralelo com Creswell (2014) quando diz que esse procedimento é semelhante ao que ele denomina como “codificação e organização dos temas.” Desse momento surgiram as seguintes unidades temáticas de análise, descritas no Quadro 2.

Quadro 2 - Unidades temáticas de análise (dimensões temáticas e dimensões compreensivas-interpretativas) apreendidas na análise do *corpus* da pesquisa

FONTES	DIMENSÃO TEMÁTICA	DIMENSÃO COMPREENSIVA-INTERPRETATIVA
Memoriais de formação Entrevistas Narrativas	Formação	Escolha da profissão Necessidade da formação pedagógica Concepções de formação Recordações-referência no percurso formativo
	Docência	Início na docência Referências profissionais Relação professor-aluno Prática docente O ambiente institucional Concepções de docência Ser professor

Fonte: Elaboração própria.

A primeira dimensão temática, *Formação*, diz respeito às vivências e experiências de formação inicial, do período como aluno e as memórias escolares. Também se refere às concepções dos profissionais bacharéis sobre a formação, além das recordações-referência advindas de seu processo formativo.

Na dimensão temática *Docência* insere-se as reflexões e memórias do início da docência, as referências profissionais (professores, chefes), as considerações sobre o relacionamento com os alunos, as concepções acerca da docência e outras questões relacionadas à atividade docente.

Nas seções seguintes serão discutidos e apresentados os relatos dos professores bacharéis com base nessas dimensões temáticas e, estando a pesquisadora no mesmo ambiente institucional desses professores, também traremos suas reflexões, referindo-se a elas na primeira pessoa do singular.

### 3.1 Formação

Entendemos a formação como Garcia (1995), como um processo permanente, onde os professores, sozinhos ou em grupos, se envolvem em um movimento de experiências de aprendizagem, onde adquirem ou melhoram seus conhecimentos e suas disposições. Para Garcia (1995), ainda que seja um processo permanente, a formação do professor pode ser dividida em quatro fases: a) Pré-treino: experiências do futuro professor como aluno; b) Formação inicial: período da graduação; c) Iniciação: primeiros anos de docência; d) Formação Permanente: também chamada de Formação Continuada, que acontece ao longo da vida profissional subjetiva, ou seja, o professor sempre se formando e reformando.

Cunha (2013) lembra António Nóvoa e acrescenta que a formação inclui aspectos subjetivos; por isso, os estímulos externos devem ser considerados, assim como os significados que os professores atribuem às experiências de formação. Aqui incluem-se “as trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais em um amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade docente, sendo entendida como a profissão em ação” (CUNHA, 2013, p. 619).

Nos relatos dos participantes da pesquisa, percebemos que a Escolha Profissional (dimensão compreensiva-interpretativa) pela engenharia e arquitetura ocorreu ainda na adolescência, o que se revelou, inclusive, na opção pela formação técnica no ensino médio, conforme excertos abaixo:

Entendi o curso de engenharia na escola técnica cursando Edificações. O marco principal é a minha passagem pela escola técnica porque pude descobrir que era mesmo a engenharia que queria fazer. Então o marco principal é a minha passagem como aluno pela escola federal. (PROFESSOR 1, Entrevista, 2020)

No Ensino Médio estudei na antiga ETFAM, no curso Técnico de Edificações, concluído em 1984. Em 87, ingressei no curso superior de engenharia civil, na antiga UTAM, concluindo em 1992. (PROFESSORA 2, Entrevista, 2020)

Cursei o ensino médio profissional no curso de Edificações na ETFAM, sou graduada pela UFAM (Universidade Federal do Amazonas) como Bacharela em Desenho Industrial com Habilitação em Projeto de Produto e pela FAMETRO (Faculdade Metropolitana de Manaus) como Bacharela em Arquitetura e Urbanismo, complementei com especialização em Arquitetura de Interiores pela UNINORTE. (PROFESSORA 4, Memorial, 2019)

Eu fiz ensino técnico na ETFAM, graduação em engenharia civil na UFAM, mestrado em transportes na UnB e doutorado em educação na Universidade do Minho, em Portugal. (PROFESSORA 5, Entrevista, 2020)

No ensino médio fiz técnico integrado em Saneamento, no superior Engenharia Civil e na pós-graduação Gestão Ambiental. (PROFESSORA 6, Entrevista, 2020)

Uma das participantes relatou que a escolha da profissão ocorreu ainda na infância:

Em minha caminhada de formação profissional, eu defini minhas escolhas com base em sonhos de infância de idealizar, projetar e construir casas, o lugar onde as pessoas se abrigam e vivem, convivem com seus queridos. Por isso, eu busquei a formação técnica para alcançar o meu objetivo. Primeiro fiz um curso técnico em edificações e a partir dele, eu segui para o bacharelado (PROFESSORA 5, Memorial, 2009)

Conforme nos lembram Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) a escolha profissional refere-se ao ato do indivíduo em estabelecer aquilo que vai fazer, quem vai ser, e a qual lugar irá pertencer no mundo através do trabalho. Segundo os autores supracitados, a maioria das pessoas pode fazer escolhas de carreira conhecendo muito pouco sobre a totalidade das implicações das mesmas em termos de atividades, dificuldades e responsabilidades.

Andrade *et al.* (2016), mencionando os elementos que intervêm na escolha profissional, destacam as questões políticas, econômicas, sociais, familiares, educacionais e psicológicas. Os fatores políticos referem-se à relação estabelecida entre a política governamental e a educação. Os econômicos dizem respeito às relações de produção e suas influências na educação. Os sociais referem-se à divisão de classes, o papel assumido pelo ensino superior e a relação sociedade-família e, por fim, os fatores educacionais referem-se ao ambiente escolar, as metodologias de ensino, dentre outros.

As crenças e opiniões familiares, segundo Andrade *et al.* (2016) influenciam na construção de conceitos sobre as profissões, além da escolha da própria profissão, fato este vivenciado por mim, pesquisadora, na ocasião da minha escolha em ingressar na antiga ETFAM. Minha mãe, a princípio, se opôs, especialmente por ser aquela uma escola primordialmente frequentada por homens e desejava que eu seguisse sua profissão de professora da educação básica. Uma das participantes relatou o incentivo da mãe para a docência e outra fala da influência da tia-madrinha:

Apesar de minha mãe sempre me motivar a dar continuidade à sua carreira, nunca tive a pretensão de atuar como professora, tanto que apesar de sua muita insistência para eu cursar o ensino médio em magistério, decidi por edificações (PROFESSORA 4, Memorial, 2019).

Dizem que nascemos para ensinar, para educar. Portanto, não é difícil nos tornarmos professores, somado a isso o exemplo de alguém que nos é querido

e de importante influência. No meu caso, minha madrinha e tia que amo. (PROFESSORA 6, Memorial, 2019).

De acordo com Colognese (2000), para o adolescente, a dependência do ideal familiar faz parte de seu imaginário. Por isso a autora, ao argumentar sobre as funções do orientador vocacional, fala sobre a importância da conscientização dos laços que atam o jovem à sua infância, assim como estar atento a desejos alheios, de modo que o adolescente possa ter sua individualidade assegurada.

Ainda referente à dimensão temática *Formação*, é possível registrar, da fala dos participantes, a necessidade sentida da complementação pedagógica, (dimensão compreensiva-interpretativa) e as dificuldades advindas por conta de não terem, na formação inicial, possibilidades de construir os saberes pedagógicos:

Com certeza tive muita dificuldade no início. Você entra num curso de engenharia, bacharel... a gente não tem nenhuma formação para a vida acadêmica. Nenhuma! [...] não entendia alguns termos pedagógicos... achava que era sem utilidade. Tinha o pensamento de que era um tempo perdido com questões pedagógicas que não ajudavam em nada. Porém, conforme participava dos encontros pedagógicos e dos momentos com as pedagogas dos nossos departamentos, descobri a importância da pedagogia. Gostaria de ter tido pelo menos uma disciplina na faculdade que abordasse esse tema, porém nada parecido foi ofertado! (PROFESSOR 1, Entrevista, 2020).

A principal dificuldade foi saber muito pouco sobre a questão didático-pedagógica. Não sabia nenhum método ou teoria de como organizar minhas aulas dentro do conteúdo programático, como melhorar a fixação do conteúdo pelo aluno, como organizar materiais avaliativos, como provas e trabalhos. O que me orientou inicialmente foram os bons professores que tive durante minha vida acadêmica, procurava repetir os pontos fortes desses professores e evitar o comportamento dos professores ruins que tive. (PROFESSOR 3, Entrevista, 2020).

Quando entrei como professora no IFAM não foi tão simples como eu imaginava... me deparar com várias metodologias de ensino, o qual aprendi bem depois através de muitas e muitas pesquisas. Foi um grande desafio, pois esse universo das variadas metodologias de ensino é muito complexo e até confuso quando você migra de uma área profissional para outra, principalmente quando você vem da área de exatas. (PROFESSORA 4, Memorial, 2019).

Gariglio e Burnier (2012), ao discutirem sobre o ser professor na educação profissional, lembram das pesquisas sobre os saberes da docência, as quais surgem como que ligadas à questão da profissionalização do ensino e dos conhecimentos profissionais que se configuram como base para o magistério. Porém, vivemos no Brasil o contexto observado por Oliveira (2016), onde a formação pedagógica do professor da EPT, historicamente, vem sendo tratada como algo especial, emergencial, com propostas de formação aligeiradas e superficiais.

Em relação a esses saberes da docência, Pimenta (2002) afirma que, mesmo nos cursos de licenciatura, os saberes pedagógicos, por exemplo, muitas vezes são desarticulados dos demais. Ademais, os saberes sobre a pedagogia, sobre a didática, não geram os saberes pedagógicos, pois estes se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Para tanto, é necessário o registro sistemático do que a autora chama de memória da escola, a qual inclui a problematização, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas. Essas memórias, ao serem analisadas e refletidas, podem contribuir para a elaboração teórica e ressignificação das práticas.

Boa parte dessas dificuldades percebidas pelos participantes para o exercício da docência são ocasionadas, na percepção deles, pela falta de formação pedagógica. Porém, estes foram em busca de minimizar essas dificuldades através da troca de experiências com seus pares, cursos de pós-graduação, e investimentos em sua autoformação, o que vem ao encontro das ponderações de Pimenta (2002) e Tardif (2014), ao argumentarem que os professores possuem um repertório de saberes advindos de várias fontes, dentre os quais citamos os saberes das experiências, construídos no exercício da atividade profissional dos professores pelas vivências no espaço escolar, nas trocas com os pares e com os alunos.

Porém, é preciso lembrarmos que, como ressalta Oliveira e Silva (2012, p. 196):

[...] o bacharel torna-se professor sem nenhum tipo de formação pedagógica e os licenciados por sua vez assumem a profissão com lacunas em seu processo formativo. Este fenômeno não é um problema que se limita aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nem apenas as Universidades Federais, pois o problema tem início na própria legislação que precisa ser mais enfática na necessidade dos conhecimentos didático-pedagógicos dos docentes que passam a compor os quadros funcionais dessas instituições, pois até o momento fica a critério e responsabilidade institucional proporcionar ou não cursos de formação continuada de curta duração aos ingressos no cargo de professor.

Sobre as dificuldades vividas no início da docência relativas à falta desses conhecimentos próprios da pedagogia, os participantes relataram:

Pensei que não conseguiria passar no processo simplificado por não ter em nenhum momento da vida exercido ou ter formação na área acadêmica de ensino – pedagógico. Fiquei muito nervosa na hora de ministrar a aula para avaliação de didática, mas obtive êxito e passei a exercer o cargo de professora para as turmas do curso técnico. No princípio foi difícil entender como montar um planejamento dentro dos padrões exigidos, mas logo em que foram apresentadas as explicações pelas pedagogas envolvidas, as dúvidas foram sanadas no decorrer dos períodos de aula. (PROFESSORA 2, Memorial, 2019)

A principal dificuldade foi justamente saber muito pouco sobre a questão didático-pedagógica. Não sabia nenhum método ou teoria de como organizar minhas aulas dentro do conteúdo programático, como melhorar a fixação do conteúdo pelo aluno, como organizar materiais avaliativos, como provas e trabalhos. (PROFESSOR 3, Entrevista, 2020)

No contexto da EPT, Gariglio e Burnier (2014) argumentam ser comum a ideia de que para ensinar, ser professor, o essencial é ser profissional da área específica da disciplina que vai lecionar. O professor do ensino técnico, portanto, não é visto como um profissional da área da educação, “mas sim como um profissional de outra área e que nela também leciona” (GARIGLIO; BURNIER, 2014, p. 940). Nesse cenário, segundo os autores, com base em Oliveira (2005), não há políticas que tratem da especificidade da docência na EPT, haja vista que a formação pedagógica desse professor vem sendo conduzida como algo emergencial, com propostas formativas aligeiradas.

A Professora 4, por exemplo, acreditava que sua experiência profissional seria suficiente para ensinar; porém, como argumenta Freire (2011), o professor não é só o especialista que vai transmitir conhecimento, também precisa de qualidades como ação, reflexão crítica, curiosidade e até a incerteza. Aos poucos, a Professora 4 foi compreendendo a complexidade da docência:

No início da trajetória acadêmica me senti super segura com o assunto em relação a disciplina a qual iria ministrar, pois atuava na prática com o que iria compartilhar. Mas percebi que a experiência profissional não era o suficiente, pois me deparei com vários métodos didáticos e pedagógicos. Nem sabia que existia tanta complexidade. (PROFESSORA 4, Entrevista, 2020).

Para Gauthier *et al.* (2013), ensinar é muito mais do que conhecer a matéria, embora esse conhecimento seja fundamental. É necessário para o exercício da docência, na análise de Tardif (2014, p. 39), que o professor tenha “certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia” além de ser capaz em sua prática docente de “desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” (TARDIF, 2014, p. 39).

A necessidade e a importância da construção dos saberes pedagógicos são também observadas nos relatos dos participantes quando mencionam a importância do corpo pedagógico do DAINFRA. Aqui vale ressaltar que a pedagoga do referido departamento, que atualmente é chefe do mesmo, escolhida por eleição direta, também é egressa do curso técnico de Edificações da antiga Escola Técnica Federal do Amazonas – ETFAM, hoje IFAM.

Diante dessas dificuldades relatadas, cabe-nos a seguinte indagação: como os professores minimizam, ou resolvem as dificuldades que se apresentam em sua prática? Um dos caminhos relatados pelos nossos participantes pauta-se em iniciativas individuais de estudos e pesquisas, além da troca com os pares, com os próprios alunos, das lembranças de ex-professores que julgavam “bons”, os quais lhe servem como inspiração, e o próprio dia a dia vivido na sala de aula, agindo na urgência (PERRENOUD, 2001) e buscando, por meio da reflexão, minimizar os erros que se apresentam, ação esta que, com o tempo, pode trazer maior confiança e segurança.

Mesmo não tendo passado pelo processo de formação pessoal acadêmica pedagógica, percebi pontos positivos e negativos que obtive observando meus mentores que contribuíram para minha formação profissional. Procurei imitar aquilo que vi que era positivo para colocar em prática e procurei me esforçar em não repetir os erros daqueles que tinham atitudes negativas no processo de ensinar. (PROFESSORA 2, Memorial, 2019).

Busquei também ler livros e assistir vídeo aulas, pois durante minha graduação não tive nenhuma disciplina de metodologia de ensino, o que é um grande erro nos cursos de graduação. E a cada semestre eu faço uma pesquisa anônima com os alunos para saber como foi a disciplina e com o resultado eu planejo o que mudarei no próximo para melhorar a disciplina como um todo. (PROFESSOR 3, Memorial, 2019).

Nem sabia que existia tanta complexidade. Fui a busca de tirar dúvidas direto com colegas, fazer pesquisas e muita leitura em livros sobre assuntos didático pedagógicos. (PROFESSORA 4, Entrevista, 2020).

Rocha e Sá (2019), que fizeram um estudo com narrativas de professores de Química sobre sua formação e prática docente, observaram que, assim como os professores 2 e 3, os profissionais que se aventuram na docência trazem consigo crenças pessoais sobre o ensino, sobre o “bom” professor, baseadas, especialmente, nas suas experiências como aluno, e essas crenças e modelos acompanham os professores nas suas práticas de ensino, daí a importância dos saberes experienciais, embora concordemos com Garcia (2010) de que nem sempre ter experiências em sala de aula, como professor, significa formar bons professores.

Sobre a reflexão, o ato do professor refletir sobre sua prática, Nacarato (2013) destaca o surgimento dos estudos sobre o professor reflexivo, além de outros paradigmas que se pautavam no pensamento do professor. Tais estudos trazem os professores como profissionais que refletem e examinam constantemente a sua prática pedagógica.

O processo de reflexão dos professores começa com o enfrentamento das dificuldades que vão surgindo, e que o comportamento, muitas vezes mecânico e

rotineiro da sala de aula, não oferece soluções. Tal processo envolve a “ponderação cuidadosa, persistente e ativa de suas crenças e práticas à luz da lógica da razão que a apoia” (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 191). Além das crenças, envolvem-se na reflexão componentes subjetivos como emoção, intuição e paixão.

Donald Schön, já no início dos anos 70, tratava de questões relacionadas à formação de arquitetos, propondo uma formação com base na tutoria e uma aprendizagem na ação, para a formação de profissionais reflexivos, em áreas como Arquitetura, Desenho e Engenharia, tendo em vista a especificidade do ensino dessas áreas, um tipo particular de “aprender-fazendo”, que deve ser mediado entre tutor e estudante (CAMPOS; PESSOA, 1998). Para Zeichner (1993), a reflexão deve ainda ter um caráter crítico, isto é, deve permitir que o indivíduo seja crítico em relação a si e a realidade ao redor; nessa perspectiva, a reflexão valoriza a escola como espaço de referência da prática, além do desenvolvimento das competências profissionais. Conforme o autor, a reflexão também representa uma prática social, uma vez, que ao se reunirem em grupos, os professores sustentam o crescimento mútuo, construindo comunidades de aprendizagem ou de prática.

A ideia do professor reflexivo representa uma das tendências na formação de professores (GHEDIN, 2007), juntamente com os saberes da docência, que ganhou visibilidade especialmente nas décadas de 1980 e 1990. Tais pesquisas representam, segundo Gariglio e Burnier (2014) um esforço dos pesquisadores para definir e compreender a natureza dos conhecimentos profissionais que são basilares para o magistério, referentes, segundo Lee Shulman, aos “conhecimentos, habilidades, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – assim como um meio para representá-la e comunicá-la”. (GARIGLIO; BURNIER, 2014, p. 937).

Esses saberes, como já dissemos anteriormente, receberam várias classificações, de acordo com os diversos autores que tratam do tema. No Brasil, Pimenta (2000) é referência na discussão dessa temática, e divide os saberes da docência em 3 categorias: os saberes pedagógicos, a experiência e o conhecimento. Os saberes pedagógicos constituem àqueles que os participantes afirmaram não ter domínio no início da carreira docente, ou seja, os conhecimentos próprios da pedagogia, como as epistemologias, teorias e concepções de ensino.

Para se articular os diversos saberes mobilizados na docência, Oliveira (2017) argumenta que não basta apenas uma formação ou uma capacitação aligeirada, como

presenciamos na história da EPT, que “instrumentalize” o professor com os conhecimentos pedagógicos, pois:

A formação continuada é um componente essencial da profissionalização docente; há várias formas de se efetivá-la; e o ambiente escolar é um espaço até mesmo necessário na formação do professor. No entanto, isto vai de encontro às disposições que minimizam a importância desse ambiente pelo reforço à experiência prática, fora da escola, no caso da formação inicial (OLIVEIRA, 2017, p. 57).

Assim, a docência no contexto da EPT e a formação de professores para esta modalidade ainda representa um desafio, pois, como argumenta Machado (2011, p. 694)

[...] o desafio da formação de professores para a EPT manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra.

Quanto à dimensão compreensiva-interpretativa Concepções de Formação, ou o que seria “formar” um técnico, os participantes, apesar de não fazerem referências específicas a essa dimensão, parecem entender a formação como um processo em que o indivíduo se forma para exercer alguma atividade no mercado de trabalho, concordando com o que Garcia (1999) chama de Heteroformação.

A melhor conquista (do professor): Satisfação em ver que o aluno atingiu o objetivo de aprender o conteúdo ministrado e aplicar no dia a dia no exercício de sua formação acadêmica profissional. O resultado esperado é o êxito no processo ensino aprendizagem. Ver o aluno desenvolvendo as atividades técnicas superando o “achismo” de que não conseguiria executar as atividades práticas do desenho técnico. (PROFESSORA 2, Memorial, 2019).

No final da disciplina espero que o aluno tenha o conhecimento não só da disciplina em si, mas da relação do conhecimento adquirido com as outras disciplinas do curso. [...] Durante as disciplinas procuro sempre mostrar pros alunos como eles podem ganhar dinheiro com o que estão aprendendo incentivando o empreendedorismo, isso faz com que os alunos se motivem cada vez mais e procurem sempre evoluir no conhecimento. (PROFESSOR 3, Memorial, 2019).

A própria ideia de ser professora iniciou com colegas em um momento de descontração no local de trabalho, em que discutíamos sobre as dificuldades que enfrentávamos com estagiários devido à falta de conhecimentos técnicos específicos da área da construção civil. Então surgiu a vontade desse pequeno grupo de trabalho, sobre difundir os conhecimentos profissionais para além do local de trabalho, onde decidimos compartilhar nossos conhecimentos atuando em Instituições de Ensino. Nossa intenção inicialmente era atuar em universidades particulares, onde percebemos as maiores dificuldades de conhecimento técnico dos estagiários. (PROFESSORA 4, Memorial, 2019).

Garcia (1999), afirma, ao discutir os conceitos de formação e de formação de professores, que “Formática” é a área do conhecimento que estuda a formação ampla, de modo geral. A Formática, segundo o autor, compreende: a “Heteroformação”, sendo esta a formação realizada por especialistas, sem a intervenção do sujeito a ser formado; a “Autoformação”, onde o indivíduo participa de maneira independente; e, a “Interformação”, que acontece com a interação de equipes. (GARCIA, 1999; OLIVEIRA, 2018).

No caso dos IFs, onde grande parte de seu corpo docente é composto por bacharéis que ministram as disciplinas técnicas, observamos, como Guedes e Sanchez (2017) que estes professores têm a experiência das empresas, do gerenciamento de obras e, muitas vezes, consideram esse saber experiencial suficiente para sua atuação como professor. É comum dentre estes, como observaram Guedes e Sanchez (2017) em estudo sobre as influências da formação pedagógica na atuação de professores da EPT, desenvolverem uma concepção onde predominam palavras como mercado de trabalho, soluções rápidas para problemas, desenvolvimento de competências e preparação para uma função/profissão, concepções estas observadas também nos relatos de alguns participantes de nossa pesquisa, conforme demonstramos nos trechos acima.

Ainda referente à *Formação*, também tivemos participantes que, nos seus relatos, trouxeram as recordações-referências (JOSSO, 2004) relativas à maneira de ensinar, às práticas desenvolvidas por seus antigos professores, as quais serviram de base e como referência para suas próprias práticas, no início da carreira docente:

O que me orientou inicialmente foram os bons professores que tive durante minha vida acadêmica, procurava repetir os pontos fortes desses professores e evitar o comportamento dos professores ruins que tive. (PROFESSOR 3, Memorial, 2019)

Procurei aprender através do compartilhamento das experiências dos colegas, que já atuavam na área, e que assim como eu não receberam qualquer formação para atuar em sala de aula, procurando inclusive relembrar como atuavam os professores que foram importantes para minha formação (PROFESSORA 4, Memorial, 2019)

Sobre essas recordações, nos lembra Mallet (2006) que todo adulto que já foi aluno um dia traz lembranças da vida escolar. Assim, certas imagens retornam à memória quando nos tornamos adultos e, quando ligadas à escola, são orientadas para outras instâncias do contexto social, personalidade do professor, relações entre pares etc. Estas lembranças fortaleceram-me como professora pesquisadora em minha

constituição docente através da ambição de tornar-se uma profissional igual à minha mãe e aos mestres admirados na trajetória como aluna.

Nesse contexto, a identidade docente vai se configurando de forma paulatina e reflexiva, segundo Garcia (2010), por meio do que o autor considera como aprendizagem informal, a qual ocorre mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes e, na identificação com esses modelos, predominam mais os aspectos emocionais que os racionais. No entendimento de Tardif (2014), por exemplo, para ser professor é necessário, além do saber da experiência e do conhecimento científico, há o saber pedagógico.

Um dos professores participantes relatou recordações-referência relativas ao relacionamento que teve com antigos professores, o qual considerava ruim por conta do distanciamento, da maneira pelo qual os mestres tratavam seus alunos; tal comportamento representou um modelo a não ser seguindo em sua prática:

Tive muitas experiências ruins na faculdade com professores que não utilizavam essa estratégia de aproximação, fazendo com que a distância criada entre aluno-professor dificultasse o entendimento e a dinâmica da disciplina [...] por ser mais novo, eu consigo manter essa relação de proximidade com o aluno, pois entendo bem a realidade que ele está passando, porque vivi isso a bem pouco tempo. (PROFESSOR 3, Memorial, 2019).

Petrucci *et al.* (2016), em estudo sobre os processos proximais vivenciados na família e escola sobre o desenvolvimento na infância, verificaram que há vários fatores importantes para o desenvolvimento socioemocional dos alunos (conforme observou o professor em nossa pesquisa), fatores esses que constituem o clima escolar. Este clima escolar inclui aspectos físicos e sociais, não se limitando a experiências individuais dos estudantes ou dos professores. Ele está relacionado à qualidade das interações pessoais na escola, que influenciam o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico dos alunos. No caso do Professor 3, as experiências, os “maus exemplos” que ele declara ter presenciado em sua formação inicial contribuíram para que, como professor, buscasse manter um relacionamento mais amigável com seus alunos.

Na seção a seguir trataremos as discussões a respeito dos relatos dos professores referentes à dimensão temática “Docência”.

### 3.2 Docência

Esta unidade temática incorpora questões relacionadas à escolha pela docência, o início da caminhada como professor, as relações estabelecidas com os alunos, o ser professor na EPTNM.

Sobre os motivos que levaram nossos participantes a optarem pela docência (dimensão compreensiva-interpretativa Início da docência), constatamos, especialmente, a necessidade de complementação da renda financeira. Ademais, também verificamos que alguns dos participantes tornaram-se docentes ao acaso (assim como eu, pesquisadora), pois não era essa sua primeira opção.

Os professores 2 e 3, por exemplo, buscaram no concurso público do IFAM a oportunidade de um auxílio financeiro, além da estabilidade advinda da condição de servidor público. Porém, ainda que não pensassem em ser professores, acabaram por se sentir confortáveis e satisfeitos com a docência:

As circunstâncias financeiras me levaram a optar (pela docência) como complemento salarial e acabei me identificando e me sentindo atraída pelo ministério de ensino e contribuição na formação do profissional da área técnica, bem como a alegria de retornar à instituição de ensino que contribuiu para a minha formação técnica de forma eficaz. (PROFESSORA 2, Memorial, 2019)

Nunca tive o objetivo de ser professor, na verdade, não tinha conhecimento de como me tornar um professor, e também achei que não seria um bom profissional para ensinar. Devido aos problemas no mercado após a minha formação de engenheiro civil, acabei tendo que estudar para concurso. E um deles era para Professor EBTT, resolvi fazer sem mesmo ter noção do que seria me tornar professor. E hoje, não me vejo fazendo outra coisa, sem ser ensinar. (PROFESSOR 3, Memorial, 2019)

Já as professoras 4 e 5 escolheram a docência pelo ideal de compartilhar conhecimento e formar novos profissionais em suas áreas:

A ideia (de ser professora) surgiu num momento de conversa e descontração com os colegas de trabalho, quando estávamos conversando sobre o baixo nível de conhecimento técnico dos estagiários das faculdades particulares, pois estávamos tendo certas dificuldades em adequá-los aos serviços devido a isso. Foi quando surgiu a brincadeira de cada um ir “dar” aula em uma faculdade particular. E nisso alguns acabaram levando a sério a brincadeira e se envolvendo na área da docência e eu “segui a onda”. Vi aberto o edital do concurso do IFAM e resolvi arriscar essa oportunidade. E Consegui! Aqui estou tentando fazer a minha parte em compartilhar os conhecimentos que adquiri nesses anos de formação e experiência na área. (PROFESSORA 4, Entrevista, 2020).

Estar em sala de aula, interagir com alunos e pensar formas de promover o conhecimento é a minha missão, a qual eu faço com muita satisfação. O aprendizado de vida e o incentivo a novas práticas profissionais é uma proposta diária na minha vida de docente. Ver o desenvolvimento

profissional e pessoal dos alunos é, definitivamente, a mola propulsora da minha contínua busca por melhoria profissional através da prática pedagógica inovadora. (PROFESSORA 5, Memorial, 2019).

No relato da Professora 4, identificamos um momento charneira (JOSSO, 2004), isto é, um “divisor de águas” no sentido de ser este um momento em que a profissional deixa sua área de formação inicial para adentrar em outra área, a docência, situação esta que lhe traz novos desafios. Podemos entender também, na fala da professora 5, a pós graduação, nível mestrado, como sendo um momento charneira, pois cursar o mestrado trouxe à docente novas reflexões sobre sua prática como professora:

A graduação era minha vocação, pelo menos era o que eu achava. O mestrado trouxe a mudança de rumo para a docência, que foi coroada com o doutoramento em educação. [...] foi-me dada a oportunidade de estudo em nível de mestrado e a possibilidade de viver em outra cidade, a ter novas experiências na formação. Aceitei a proposta e lá fui eu aprender um pouco mais. Entretanto, eu aprendi muito mais do que eu imaginava, e esse aprendizado me levou à docência, uma atividade que depois de quinze anos nela eu me vejo verdadeiramente vocacionada. (PROFESSORA 5, Memorial, 2019).

Em meu caso, pesquisadora, assim como para a Professora 4 e o Professor 3, a carreira docente iniciou por acaso, embora eu tenha o diferencial de ser licenciada. Não pensava em ser professora porque já havia acompanhado e presenciado as experiências de minha mãe professora, que corrigia cadernos e trabalhava mesmo nos finais de semana, além de relatar a baixa valorização da profissão. Minha primeira experiência como docente foi na Universidade onde, a princípio, ficaria somente o tempo de licença maternidade de uma das professoras que lá atuavam.

A carreira, para Bolívar (2002, p. 76), é um “mecanismo-chave de socialização das pessoas nas instituições.” Segundo o autor, na carreira há uma dimensão objetiva, referente às diversas posições que o sujeito assume na vida, e uma subjetiva, referente às experiências individuais. Nos relatos dos participantes de nossa pesquisa, observamos a dimensão objetiva na opção pela carreira docente por motivação financeira, e também a dimensão subjetiva, quando narram o desejo de compartilhar conhecimentos, uma suposta “vocação” para a docência e o desejo de contribuir com a instituição que outrora os formaram.

No caso dos bacharéis, Oliveira, Sales e Silva (2017) acrescentam que esse processo de entrada na docência “sem querer” caracteriza uma metamorfose profissional, haja vista que, por motivos diversos, profissionais que não possuem formação pedagógica ingressam na docência, como contadores, economistas, veterinários, etc. Assim, cabe a estes profissionais construir novos saberes que

tornem possível sua atuação como docente, processo este permeado por vários desafios. Como argumenta Bolívar (2002), ao discorrer sobre o ciclo de vida do professorado, a fase inicial é, de fato, um período de provas, onde o profissional decide seu compromisso com a carreira docente.

Também Huberman (2007), que desenvolveu um estudo clássico sobre o ciclo de vida dos professores afirma que, no início da profissão, o professor vive dois sentimentos característicos: a sobrevivência, para não desistir da profissão diante das dificuldades que se apresentam, e a descoberta, quando o professor internaliza que é um profissional.

Outro aspecto a ser considerado na constituição docente é a Relação professor-aluno (dimensão compreensiva-interpretativa). Freire (2011) diz que o professor precisa estar tomado, também, do saber de estar aberto à coragem de querer bem aos seus educandos, que a afetividade não deve assustá-lo, e ele nem deve ter medo de expressá-la, pois considera o limite dessa afetividade ao explicar que esta não deve interferir no cumprimento ético do exercício de sua autoridade de professor. O docente também precisa descobrir como seu aluno aprende. Para Cosenza e Guerra (2011, p. 49), “o cérebro não tem necessidade nem capacidade de processar todas as informações que chegam a ele.” Segundo os autores, há uma necessidade de significados para que o outro aprenda:

[...] Terá mais chance de ser considerado como significante e, portanto, alvo de atenção, aquilo que faça sentido no contexto em que vive o indivíduo, que tenha ligações com o que já é conhecido, que atenda a expectativas ou que seja estimulante e agradável (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 49).

O Professor 3 faz essa reflexão quando narra sobre o relacionamento com seus alunos, conferindo muita importância a essa experiência, a qual ele considera fundamental no ensino e aprendizagem:

Como professor procuro sempre manter uma relação próxima com o aluno, mas sem deixar ultrapassar a linha do respeito. Sigo o pensamento de que, quanto mais próximo do aluno, mais o professor consegue entender a realidade da turma e adaptar a disciplina ao contexto.

Tive muitas experiências ruins na faculdade com professores que não utilizavam essa estratégia de aproximação, fazendo com que a distância criada entre aluno-professor dificultasse o entendimento e a dinâmica da disciplina. Na minha opinião, a educação mudou, o professor precisa dar essa liberdade ao aluno de perguntar, questionar de uma forma geral, porque foram anos que o aluno passou só sentado ouvindo, sem poder opinar em nada e sendo passivo ao conhecimento [...]. Por ser mais novo, eu consigo manter essa relação de proximidade com o aluno, pois entendo bem a realidade que ele está passando, porque vivi isso a bem pouco tempo.

Na minha opinião, o principal desafio é manter o aluno motivado e focado no curso. (PROFESSOR 3, Memorial, 2019).

Essa preocupação relatada pelo professor vem ao encontro do que argumentam Brait *et al.* (2010), sobre a relação professor/aluno, a qual consideram que depende de vários fatores, como o ambiente estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, mostrando-se capaz e aberto a ouvir e discutir o nível de compreensão dos alunos.

A Professora 2 também fez algumas considerações sobre a relação professor-aluno:

O relacionamento pessoal positivo com os alunos é nutrido pela possibilidade que o professor tem em entender a dificuldade que o aluno tem e procurar descobrir qual a raiz do problema para focar na melhor forma de propor a solução. A avaliação é contínua. À medida que o assunto é ministrado, o aluno realiza atividades em que é possível verificar o que assimilou e o que teve dificuldade para poder vencer o obstáculo a fim de obter um melhor rendimento. O maior desafio é aplicar a técnica pedagógica correta [...]. (PROFESSORA 2, Memorial, 2019).

Cunha (2013) discute essa questão, argumentando que um professor que acredita no potencial de seu aluno, que se preocupa com sua aprendizagem, investe em práticas de sala de aula que levam em consideração esse posicionamento. Assim, é natural que um professor que tenha um bom relacionamento com seus alunos se preocupe com a metodologia que utiliza em suas aulas, buscando interagir por meio do diálogo.

A preocupação com as metodologias usadas em sala de aula (dimensão compreensiva-interpretativa Prática docente), assim como a possibilidade de presenciar o sucesso profissional dos alunos também foram relatados por outros professores como sendo de grande importância na docência:

Considero uma boa prática pedagógica aquela que estimula o aluno ao desenvolvimento, inclusive de autonomia, o que o leva a ter curiosidade de buscar conhecimento sobre o assunto. Cada dia aprendo um pouco mais sobre práticas pedagógicas, é importante ter o feedback do aluno, isso é fundamental para determinar o tipo a ser praticado no decorrer do semestre. Já me deparei com o uso de várias práticas até atingir a que realmente funciona para o perfil daquela turma (PROFESSORA 4, Memorial, 2019).

Sobre a necessidade de se aprender novas tecnologias e novas formas de ensinar, Costa (2019, p. 159) adverte que “investir na formação continuada dos docentes é condição fundamental para melhorar o aprendizado dos jovens.” Nesse aspecto, como pesquisadora e professora que vivencia o mesmo contexto institucional que os participantes da pesquisa, podemos afirmar que o DAINFRA tem sido um departamento

bastante interessado em promover reflexões, formações e atividades que possam subsidiar a prática pedagógica de seus professores. Nesse período de pandemia, por exemplo, todos os docentes do IFAM passaram por cursos de capacitação para o enfrentamento das aulas remotas. No DAINFRA, algumas destas capacitações foram ministradas pelos próprios docentes do departamento que já utilizavam em suas aulas o ensino híbrido, sala de aula invertida, *google classroom* e outras plataformas e metodologias.

O Professor 1 relata algumas práticas de sua docência enfatizando a importância de estar atento aos novos tempos e métodos de aprendizagem:

A gente aprendeu com as pedagogas a fazer diagnóstico, nossa clientela é dinâmica. Uso a sala invertida, as visitas técnicas, essa é uma ferramenta muito poderosa. Preparo apostilas, listas de exercícios, aulas expositivas, uso os laboratórios... (PROFESSOR 1, Entrevista, 2020).

Ainda na dimensão compreensiva-interpretativa Práticas docentes, os professores relataram a importância da contextualização, de estar atualizado em relação às novas tecnologias, além do uso de recursos variados, como vídeos, ambientes virtuais de aprendizagem, visitas técnicas, etc.

A linguagem técnica aglutinada à contextualização do dia a dia ajudou muito para que os alunos obtivessem um bom rendimento durante o ensino da matéria. (PROFESSORA 2, Memorial, 2019)

Eu privilegio material científico atualizado em contraste com a literatura técnica tradicional. Também, faço uso de ambiente virtual de aprendizagem. As visitas técnicas já fazem parte da programação em plano de ensino, mas dependem das oportunidades. Quanto às aulas práticas fazem parte da estratégia de fixação do conhecimento em sala de aula e laboratório de informática. (PROFESSORA 5, Entrevista, 2020)

Essas preocupações relatadas pelos participantes sobre a necessidade de atualização, de contextualização, vêm ao encontro com o pensamento de Kenski (2013), para quem uma proposta pedagógica na nossa sociedade contemporânea exige novas posturas de seleção crítica e reflexão coletiva e dialogada na busca de informações. De acordo com Kenski (2013, p. 119), é necessária a

busca de pares e parceiros que possam nos ajudar a refletir coletivamente e avançar em conhecimentos legitimados e válidos, pelo menos no circuito fechado das nossas relações. A ação é difícil e exige de nós novas atitudes como pessoas e como professores e alunos. É preciso antes de tudo que possamos assumir que não temos condições de saber tudo, mas que sabemos alguma coisa. E que, com o que sabemos, podemos contribuir para que todos possam saber mais e melhor. Que devemos estar abertos para colaborar e para receber colaboração.

A dimensão compreensiva-interpretativa Ambiente institucional mostrou que, dentre os participantes da pesquisa (incluindo-me aqui como pesquisadora), é possível constatar a relação afetiva com a antiga Escola Técnica Federal do Amazonas – ETFAM, hoje IFAM, tendo em vista que muitos de nós, professores do DAINFRA, somos ex-alunos da instituição.

Assim como foi para mim, pesquisadora, voltar à escola de tantos aprendizados que auxiliaram em minha formação como professora, e onde foram construídos laços afetivos, amizades, o sentimento de pertencimento, de gratidão à formação que tiveram, além da satisfação em conviver no ambiente institucional foi observada na fala dos ex-alunos da ETFAM, hoje professores do IFAM:

Ainda no ensino médio achava fascinante ver os colegas estudando para se preparar para estudar na ETFAM, foi o que me motivou a pesquisar sobre o que eu queria ser profissionalmente, e me identifiquei com Edificações. (PROFESSORA 4, Memorial, 2019)

Sinceramente, sou bastante grato aos coordenadores e professores, meus colegas de trabalho, estudantes e servidores, e à comunidade que compartilharam e compartilham de vários momentos marcantes da minha vida profissional, pelas oportunidades e pelo crescimento que me proporcionaram ao longo desta trajetória acadêmica. (PROFESSOR 1, Memorial, 2019).

Como foi observado por Fonsêca *et al.* (2020), em um estudo sobre engajamento escolar, a escola é responsável por promover habilidades acadêmicas, emocionais e sociais; nesse sentido, espera-se que seja construído um sentimento de pertencimento à escola, o qual poderá favorecer o engajamento do adolescente nas tarefas acadêmicas, promovendo sua autonomia e a perseverança em enfrentar desafios.

Outro ponto relativo ao ambiente institucional relatado pelos participantes foi o bom convívio com os colegas, as relações estabelecidas pautadas na amizade, na troca de experiências, no auxílio mútuo nas atividades docentes e entrada na docência:

O papel dos colegas, da instituição, das formações já realizadas para sua atuação como professor são as trocas de experiências, a motivação. [...] reconheço que é um privilégio para nós, fazermos parte dessa história na formação do profissional técnico, no auxílio mútuo nas atividades docentes (PROFESSORA 2, Memorial, 2019).

Os colegas foram de grande importância como adaptação ao Instituto, fui muito bem recebido por todos e hoje tenho o prazer de estar ao lado, como colega de trabalho, dos meus professores, que jamais serão chamados de ex-professores. Toda essa reflexão feita para a realização deste documento foi importante para lembrar de muitas coisas que passei nesses anos que atuo como professor, dificuldades e aprendizados, sempre procurando o melhor para o aluno e para a instituição. (PROFESSOR 3, Memorial, 2019).

Esses relatos nos mostram, conforme postula Josso (2006), algumas figuras de ligação, dentre as quais destacamos aqueles que a autora chama de laços profissionais. Segundo Josso (2006) esses laços ocupam um lugar tão especial nos relatos ouvidos em pesquisas com histórias de vida quanto os laços de parentesco e de aliança. A razão para tal importância está no fato do tempo em que se passa no local de trabalho, com os elos e as ligações que são tecidas nesses espaços, levando a negociações variadas, além dos elos simbólicos que cada indivíduo mantém com a natureza de sua atividade profissional.

Ainda no ambiente institucional, os participantes também reconheceram o apoio pedagógico que recebem no departamento do qual fazem parte como um grande diferencial como, de fato, atestam Oliveira e Guimarães (2013), ao argumentarem sobre a importância do coordenador pedagógico no ambiente escolar como um articulador de ideias e recursos que possam atender as demandas dos alunos e professores. Este profissional deve também buscar integrar todos os atores envolvidos no processo ensino e aprendizagem, de forma que as relações interpessoais se mantenham saudáveis, auxiliando, assim, na construção dos saberes.

O que a gente tem como diferencial no instituto é que a gente tem um corpo técnico pedagógico. Existe a preocupação de fazer planejamento, diagnóstico... Tem uma pedagoga para cada curso e essas pedagogas dão apoio para nós e para os alunos. Elas entendem que somos bacharéis e precisamos de ajuda pedagógica. (PROFESSOR 1, Memorial, 2019).

O IFAM é uma casa que abriga o conhecimento de todas as formas, ela realmente capacita seus professores e principalmente dá oportunidade. Esta instituição tem crescido em relação a essas reflexões e discussões e isso é muito bom para o caráter formativo dos integrantes dessa casa. (PROFESSORA 6, Memorial, 2019).

Porém, também tivemos relatos de professores que acreditam que os momentos de compartilhamento de experiências, de trocas entre os professores são escassos, e que poderiam ser melhor aproveitados:

Eu penso que os momentos de reflexão sobre o trabalho docente são pouco aproveitados, até mesmo desperdiçados por muitos dos colegas. É preciso cativar os professores. (PROFESSORA 5, Entrevista, 2020).

A instituição oportuniza encontros, mas acho que falta melhorar sobre o assunto e motivar a participação e interesse dos professores. Acho que são momentos muito oportunos para o compartilhamento de experiências. (PROFESSORA 4, Entrevista, 2020).

Uma explicação para essa situação pode ser o fato de que, no DAINFRA, lócus da pesquisa, boa parte dos professores que lá atuam são concursados no regime de

trabalho de 20h, pois continuam exercendo atividades profissionais em sua área de formação, o que minimiza o tempo disponível para participação nas atividades propostas pela instituição. Ressaltamos aqui a importância desses profissionais atuarem em suas áreas, para que tragam para a instituição, as experiências da construção civil fora dos muros da escola.

Como advertem Oliveira, Sales e Silva (2017, p. 8), em estudo sobre a docência nos Institutos Federais, é importante que os docentes, sejam eles licenciados ou bacharéis, “[...] discutam, coletivamente, seus processos formativos de natureza pedagógica imprescindíveis à atuação, atentos às necessidades e demandas de ensino.” Concordando com Pena (2014) que, ao discorrer sobre as especificidades da docência para a EPTNM, reforça a necessidade do reforço pedagógico na formação dos professores para minimizar os desafios da prática docente.

Na dimensão compreensiva-interpretativa Ser professor, os participantes relataram a preocupação em formar o técnico de modo que este tenha condições de se inserir no mercado de trabalho, assim como pensar na docência como uma atividade vocacional, para a qual se nasce “com um dom”:

Eu sou um engenheiro professor. Antes de ser professor eu preciso ser engenheiro, eu preciso entender do mercado, eu preciso saber das práticas tecnológicas que estão sendo empregadas. Estas tecnologias muitas vezes ainda não chegaram nos livros e já estão sendo empregadas. Então, eu preciso ser engenheiro, me sentir engenheiro para que a minha boa prática em sala de aula possa formar o técnico e o engenheiro. Eu preciso direcionar as minhas práticas de sala de aula em função da necessidade do mercado [...] (PROFESSOR 1, Entrevista, 2020).

Gosto de ensinar. Acredito que ser um ministro(a) no processo ensino aprendizagem é um dom dado por Deus. Tenho constatado isso através dos tempos em que estou exercendo essa atividade de ensino [...] (PROFESSORA 2, Memorial, 2019).

Eu me sinto vocacionada, gosto muito do que faço e do contato em sala de aula. Eu tive dificuldades iniciais quanto às práticas pedagógicas e eu superei esses obstáculos estudando sobre o assunto e modificando minha didática e instrumentos pedagógicos. (PROFESSORA 5, Entrevista, 2020).

Ao comentar sobre o ser professor, sobre a docência, Cericato (2016) lembra que são comuns representações da docência como vocação, ato de amor e dedicação ou missão, as quais estão presentes no imaginário social, inclusive no discurso de professores, como observamos em nossa pesquisa. Concordamos com Cericato (2016) de que essa representação é negativa, pois pode desconsiderar a complexidade da docência, assim como o campo de estudos e as muitas pesquisas já realizadas que

buscaram compreender toda essa complexidade, tanto no que se refere às questões objetivas quanto as subjetivas.

Sobre o ser professor, uma das falas se diferencia ao considerar as condições de trabalho do professor, o que pode ter como consequência, por vezes, o desencanto com a profissão:

Já pensei em desistir (da docência). Já me decepcionei com essa área por ser desvalorizada e pela falta de corporativismo entre a própria classe, inclusive dentro da própria instituição, existem categorias que estabelecem chavões para os professores sem realmente conhecerem o que eles fazem. Achem que os professores “dão” sua aula e vão embora, não analisam qual foi o envolvimento de tempo com o professor para se dedicar aquela aula, não percebem que não é o tempo gasto dentro da instituição que vai definir o nível de envolvimento com a aula/aluno (PROFESSORA 4, Entrevista, 2020).

Nesse aspecto, Nascimento e Rodrigues (2018), em um estudo sobre representações sociais de docentes sobre a permanência na profissão, observaram que vários fatores levam os professores a abandonar a docência, dentre os quais citam a própria desvalorização da profissão, os baixos salários, as más condições de trabalho, além das crises na identidade do profissional.

Concordando com essas constatações, Alves e André (2013), em um estudo sobre profissionalidade docente, observaram a crise da profissão como resultado de elementos semelhantes, como baixos salários, más condições de trabalho, e poucas horas de estudo, ressaltando que essas representações acabam por afastar os jovens da carreira docente.

Em face do que expusemos aqui, das reflexões da partilha com os colegas, da análise de suas colocações, pensamos que seria de grande valia um produto educacional (exigência dos mestrados profissionais) que pudesse contribuir com a inserção dos bacharéis na docência, haja vista as inseguranças, os medos, as dificuldades por eles apresentadas quando deixam sua área de conhecimentos específicos, de formação, para viver novos caminhos, seja por necessidade, pelas circunstâncias que a vida nos apresenta.

Surgiu, assim, a partir da análise dos relatos, a ideia de um guia didático para a construção do produto educacional. Um guia que trouxesse conceitos usados e dialogados pela comunidade escolar, como planos de ensino, metodologias alternativas, recursos didáticos, dentre outros. Essa ideia foi apresentada aos participantes da pesquisa, através de conversas pela internet, sendo muito bem recebida por eles, os quais contribuíram na sua elaboração e construção, com sugestões através de um

questionário (APÊNDICE D), preparado para que eles dissessem o que gostariam para o conteúdo do guia. A seguir alguns comentários dos participantes feitos no questionário:

Um glossário seria bem interessante. As enormes expressões da pedagogia são maravilhosas e tem uma importância gritante e urgente para qualquer professor. Desejo que o produto na linha pedagógica para os bacharéis seja realmente viável e com certeza iria beneficiar a todos. (PROFESSOR 1, Entrevista, 2020).

Excelente ideia. É importante a criação desse tipo de informativo/ guia de orientação para docentes dos termos pedagógicos e modelos padrões a serem adotados como referência ao elaborarmos os respectivos planos de aula e demais ações didáticas pedagógicas. (PROFESSORA 2, Entrevista, 2020).

Acho a ideia sensacional, porque é uma dificuldade de todo o professor que não é da área de licenciatura, pois não estudamos isso na faculdade. O professor que quer melhorar corre atrás, mas os que não querem, permanecem da mesma forma e não melhoram suas aulas e nem o relacionamento com o aluno. (PROFESSOR 3, Entrevista, 2020).

No próximo capítulo apresentaremos nosso produto educacional desenvolvido com base nos relatos dos professores participantes da pesquisa.

***Vulcões Extintos***

*(Inalda Lima)*

*Águas passadas  
Não movem moinhos  
Mas voltam pro mar.*

*Vulcões extintos  
Dragões adormecidos  
Acordam sem avisar.*

*Retratos amarelados  
Lembranças vívidas  
Voltam a assombrar.*

*Filmes mudos  
No arquivo do tempo  
Projetam do meu olhar.*

*“No passado não cabe mais nada.  
No futuro ainda cabe tudo.”  
(Caio Fábio D’Araújo Filho)*

#### 4 O PRODUTO EDUCACIONAL

O curso técnico em Edificações forma profissionais de nível médio para auxiliar engenheiros e arquitetos na área da construção civil. Sendo assim, as escolas que oferecem o curso necessitam, em seu corpo docente, que estes sejam graduados em Engenharia Civil, Arquitetura e áreas afins para ministrarem as disciplinas técnicas. Grande parte destes profissionais que, por alguma razão, escolhem o caminho da docência e são aprovados para exercerem a profissão de professores na EPTNM, são bacharéis e, portanto, não passaram por uma formação pedagógica.

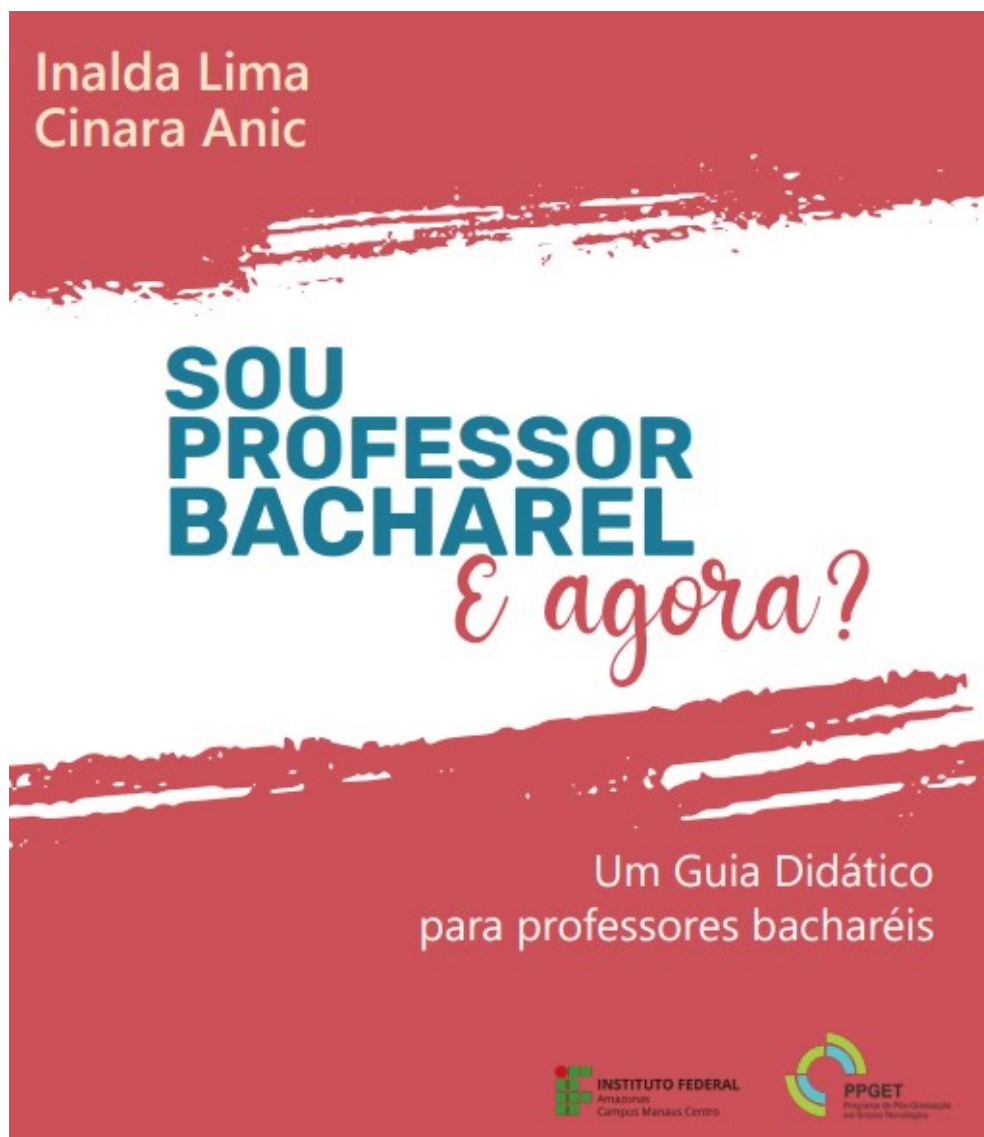
De que maneira poderíamos auxiliar esses bacharéis que se inserem na docência? Pensamos em um guia que pudesse acolher o professor novato com informações para subsidiá-lo em sua caminhada docente. Para tanto, ouvimos as dificuldades relatadas pelos professores bacharéis no início da docência e colhemos suas sugestões para a elaboração do produto.

Rangel, Delcarro e Oliveira (2019) entendem um Guia Didático como um material que contém informações, ideias, notas, experiências individuais e coletivas que auxiliem na construção de conhecimentos, ressignificação de conceitos e conquista de autonomia.

Foi assim que pensamos neste Guia: um material para novos professores, na intenção de estimular a autoformação através da indicação de vídeos, leituras e consulta a produtos educacionais que tratam do ensino, oriundos de mestrados profissionais. Incluímos, por sugestão dos participantes, um glossário de termos pedagógicos com os quais se deparam no início da carreira docente, no ambiente escolar.

O Guia didático intitulado “Sou professor bacharel: e agora? Um Guia Didático para professores bacharéis” (Fig. 1) objetiva subsidiar o bacharel recém professor que se insere na EPTNM com termos pedagógicos, de modo que possam se familiarizar com o novo contexto profissional em que se inserem.

Figura 1- Capa do Produto Educacional "Sou professor e bacharel: e agora? Um Guia Didático para professores bacharéis"



Fonte: Elaboração própria.

Antes de adentrarmos especificamente nesses termos, discutimos brevemente sobre o contexto dos bacharéis como professores na EPTNM (Fig. 2), a especificidade da formação para esta modalidade de ensino, além dos saberes que permeiam a constituição da docência, ou seja, tratamos brevemente das questões teóricas que fundamentam nossa pesquisa.

Figura 2 - Contextualização da temática: os professores bacharéis na EPTNM



Fonte: Elaboração própria (2020).

Após essas discussões teóricas, trazemos algumas dificuldades relatadas pelos participantes da pesquisa, vivenciadas no âmbito da docência na EPTNM, especialmente no início da nova profissão. Essas dificuldades nos levaram a propor o glossário pedagógico (Fig. 3), com termos e conceitos frequentemente usados por pedagogos, professores, e pela comunidade escolar como um todo.

Figura 3 - Glossário pedagógico: organização

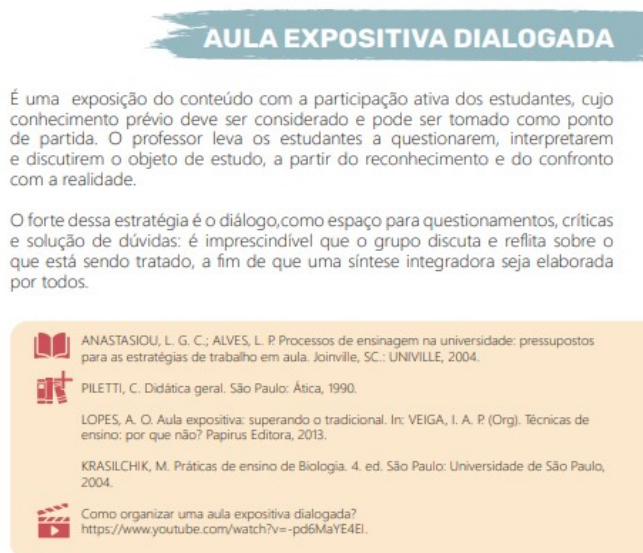


Fonte: Elaboração própria (2020).

O glossário está dividido em subseções, agrupadas de acordo com a temática a que se referem os termos apresentados, como Educação, Ensino, etc. Em cada verbete

foram incluídos, além das referências, outras leituras adicionais, como artigos, livros, além de vídeos e links que fazem referência ao tema apresentado (Fig. 4).

Figura 4 - Exemplo de um verbete do glossário pedagógico



Fonte: Elaboração própria (2020).

É importante destacarmos que esses termos foram sugeridos pelos participantes da pesquisa, uma vez que se depararam com eles quando iniciaram na docência, sem compreender seu significado.

Como forma de validação de nosso material e diante do contexto da pandemia do covid-19, enviamos o produto pronto aos participantes da pesquisa e a duas pedagogas do IFAM com vasta experiência na EPTNM. A ideia inicial era apresentarmos pessoalmente e individualmente o produto a essas pessoas, porém, com a covid-19, precisamos pensar em outra estratégia. Assim solicitamos, via contatos por WhatsApp, que estes respondessem a um questionário enviado via *Google Forms* (APÊNDICE F), de modo que pudessem avaliar o material produzido. Pedimos aos respondentes que retornassem suas respostas no prazo de quinze dias.

Para a elaboração desse questionário, pautamo-nos nas observações de Hentges, Moraes e Moreira (2017), que apresentaram um protótipo para avaliação da pertinência dos produtos educacionais desenvolvidos nos mestrados profissionais. Os autores sugerem, como critérios de análise da pertinência na realidade educacional e na ação docente os seguintes itens: 1) Dimensão nível de ensino, área, metodologia, recursos; 2) Justificativa e problematização; 3) Aplicação do produto; 4) Auxílio no ensino e

aprendizagem; e) Avaliação, com propostas de ajustes e adaptações; 5) Relevância para o exercício profissional.

Obtivemos o retorno de 7 questionários. Dos 7 respondentes, todos consideraram o título do produto adequado ao que ele se propôs. Também os 7 respondentes consideraram que o produto educacional deixa claro seus objetivos, assim como o público a que se destina.

Os respondentes julgam que o produto apresenta argumentos claros que justificam sua elaboração/ aplicação, além de contextualizar a sua idealização. Também consideram adequadas as bases teóricas (formação de professores para a EPTNM e os saberes da docência) que utilizamos para nortear a construção do produto coerente com as justificativas usadas para a sua criação.

Mantivemos o anonimato das respostas do questionário por termos convidado duas pedagogas para conhecer o produto e participar da avaliação, por isso não identificamos as respostas a seguir.

Sobre a organização/estrutura do produto, incluindo aqui a sequência das seções e a organização do material, os respondentes afirmaram:

Entendo que a estrutura do produto ficou bem coerente e organizada, e será de grande interesse e útil para os Bacharéis que fazem parte do quadro e que ainda vão entrar no Instituto.

O guia está bem organizado e com uma sequência adequada.

Sobre os termos/ conceitos que compõem o glossário pedagógico, os respondentes disseram:

Muito bom. Apesar de achar que deveriam ter sido inseridos mais termos.

Bastante necessário e oportuno.

São de fundamental importância, pois auxiliam o entendimento da leitura do produto final

Excelente esses termos/conceitos ajudarão positivamente os bacharéis e por que não dizer os licenciados também.

Neste questionário também havia um espaço onde os respondentes ficavam livres para expressar suas opiniões sobre o produto. Neste espaço, obtivemos os seguintes comentários:

Parabéns aos envolvidos, realmente um material de suma importância, pois esclarece alguns termos desconhecidos por bacharéis quando se envolve na atuação da docência. Acredito que esse material vai colaborar não somente para os profissionais da nossa Instituição como também para esclarecimento de outros com o mesmo envolvimento da comunidade em geral.

Parabenizar pelo trabalho desenvolvido na produção do material, muito importante e será de grande utilidade aos bacharéis da casa. Excelente ideia!

Excelente proposta de trabalho, vai ajudar muita gente, pode ser disponibilizado a todos os Bacharéis no momento de entrada no Instituto, facilitando o desempenho do seu trabalho junto a equipe pedagógica.

Achei muito interessante, ficando bastante entusiasmada, pois como pedagoga acompanho as dificuldades dos professores em sua prática pedagógica, por isso nada melhor que um guia prático para os esclarecimentos básicos. O guia contribuirá positivamente na prática dos professores bacharéis e pedimos que seja amplamente divulgado entre os professores do IFAM, assim que possível.

Esperamos que este Guia possa contribuir com a inserção dos bacharéis que se aventuram na docência, assim como com outros professores que desejam conhecer com mais profundidade alguns termos que estão imbricados na prática docente.

Com o produto aqui apresentado finalizamos esta pesquisa apresentando, a seguir, nossas considerações finais.

### ***Minhas Décadas***

*(Inalda Lima – Crônica publicada no livro “Ditos e Feitos – Antologia de Contos e Crônicas”)*

*Aos dez, tudo mudou. Minha família mudou para um bairro distante onde não havia escola para mim e então fui morar com meus tios e primos. Aos 20, minha querida tia faleceu e eu voltei para casa por um pouco de tempo. Meu amado pai partiu para o céu e eu, para outras plagas.*

*Aos 30, precisei arrancar dos pés Curitiba e tudo que ela significava para decidir que Manaus era o meu lugar. Aos 40, adotei todos os filhos que não pude ter e ouvi, por fim, a palavra "mãe". Palavra que aquele tumor no útero achou que me havia roubado.*

*Aos 50, os calores da menopausa, a mudança de longe para perto do trabalho. Os filhos por perto, mas aprontando as asas. Filhos de águia...*

*Aos 60, um amor! Filhos pelo mundo, um mestrado, netos...*

*Texto escrito depois de ouvir que Saturno leva 30 anos terrestres para dar uma volta ao redor do Sol.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao “final” da pesquisa, entre aspas para declararmos o sentimento da incompletude que nos permeia, enquanto seres humanos, e permeia a Ciência, enquanto construção humana (CHASSOT, 2001). Prosseguirmos nesta pesquisa em meio à pandemia da Covid-19 nos trouxe vários sentimentos e novos medos e incertezas. Escrevo agora na primeira pessoa, por estar a descrever sentimentos bem pessoais e incertezas que se apresentaram a partir de março do ano de 2020:

De repente, a sala de aula não era mais o lugar onde eu podia estar. O lugar onde quero estar todos os dias me foi tirado, isso porque um monstro invisível estava à espreita de nossas vidas e o isolamento era a única arma disponível de proteção, para nós mesmos e o nosso próximo. De repente, as pessoas que amamos começaram a adoecer e algumas de maneira grave. A realidade das unidades de tratamento intensivo isolava nossos queridos e nem sequer podíamos vê-los ou ficar por perto. A solidão imposta foi e é muito dura. Ver um dos meus filhos chorando, a dois metros de distância, por não poder abraçar-me e ter uma das pessoas mais queridas da família intubada e lutando pela vida trouxe-me sentimentos e desejos de desistência.

Depois vieram os novos desafios, com a preparação das aulas remotas, as capacitações, as inúmeras reuniões para entender como faríamos nossas aulas. Escolher plataformas, entender as dificuldades, as nossas e de nossos alunos. Eu pensava dia e noite em como ensinar Desenho Arquitetônico sem estar no laboratório de desenho e sem que meus alunos tivessem o mínimo de materiais e equipamentos em casa. Desisti de pensar no mestrado por um bom tempo e depois pensei em não concluir. Mas a caminhada já havia sido tão longa, parecia muita covardia. Muitos amigos, colegas de turma, professores do PPGET, orientadora e minha família me ajudaram a esquecer a ideia da desistência. E no segundo semestre de 2020 retomei o trabalho tentando seguir um cronograma estabelecido para finalizar a pesquisa.

Finalizamos essa escrita em meio a muito luto e muita incerteza. O querido professor Manoel Rodrigues Filho, que me presenteou com seus materiais no início da minha carreira docente, foi uma das vítimas da Covid-19. Nosso jovem reitor, professor Antônio Venâncio Castelo Branco, muitos colegas e ex-alunos também nos deixaram. A dor nos assola todos os dias através das ondas assombrosas do vírus. Em Manaus,

peças morreram sufocadas por falta de oxigênio nos hospitais. Sofremos nas mãos de um governo negacionista que não toma decisões necessárias para conter a propagação do vírus. É neste cenário que escrevo minhas considerações finais.

O mestrado foi um tempo de muito aprendizado, conheci a formalidade da escrita científica a qual, no início, foi bem complicado para mim. Escrevo poesias desde a infância e elas deixam nas entrelinhas os seus significados. Não preciso explicar ou me preocupar se alguma autoridade no assunto validou minha fala. Aprendi a construir artigos, fazer citações, ler livros que não faziam parte do meu dia a dia e, principalmente, olhar minha carreira profissional docente com outros olhos, reconhecendo todo o aprendizado do percurso. Aprender faz parte da vida todos os dias, principalmente para quem pretende ensinar.

Sabemos, eu e minha orientadora, da incompletude desta pesquisa. Deixamos em aberto várias questões que envolvem a constituição do ser professor na caminhada profissional docente dos bacharéis. Poderíamos ter caminhado um pouco mais sobre o tema da autoformação, da formação continuada e traçar algumas sugestões de como a Instituição pode contribuir para a formação pedagógica de seus docentes bacharéis. Acreditamos que um dos caminhos para tal seria a proposta de uma formação continuada, ou de um momento de discussão, sobre as bases teóricas da EPTNM, incluindo aqui conceitos como politecnia, formação omnilateral e trabalho como princípio educativo. Os quais pudessem subsidiar os professores na construção de outros saberes e ampliar a formação do técnico de nível médio inserido em um contexto social, político e econômico de forma crítica e reflexiva.

Um dos pontos que nos chamou a atenção e pode ser objeto de estudo de pesquisas futuras é a identidade profissional do professor bacharel. Entendemos a identidade como Garcia (1999), como um processo que se desenvolve durante a vida no terreno do intersubjetivo, como um processo de interpretação de si em um determinado contexto. Uma das chaves de identidade profissional docente, segundo o autor, é proporcionada pelo conteúdo que se ensina. E, em nossa pesquisa, verificamos que, de fato, a formação em Engenharia, o desejo de compartilhar conhecimentos específicos, de formar bons profissionais para o mercado de trabalho, a necessidade do domínio do conhecimento específico é muito presente no fazer docente dos professores bacharéis, nas suas crenças, contribuindo para a construção de sua identidade como “engenheiro professor”, conforme citou um dos participantes da pesquisa.

Como professora por formação e por paixão, sempre me senti tocada ao ouvir relatos dos colegas bacharéis (lembrando que além de licenciada, sou bacharel) sobre suas dificuldades, encantamentos e até decepções com a docência. Esses relatos sempre me trouxeram reflexões, as quais me levaram, na presente pesquisa, a buscar responder ao seguinte problema: Como profissionais bacharéis que atuam na educação profissional técnica de nível médio se constituem como professores? Na intenção de compreender como esses profissionais se inserem na docência, como se sentem como professores, suas angústias, crenças e quais os saberes construídos nesse contexto.

Quando nos concentramos em compreender as prerrogativas relativas à formação de professores para a atuação nesta modalidade de ensino, vimos que, tradicionalmente, estas formações constituem meras improvisações, haja vista ser exigido dos educadores profissionais alguma formação, “cursos específicos” ou “cursos emergenciais” para atuarem nessa modalidade de ensino. A própria LDB de 1996 não determina a necessidade de formação específica para a docência na EPTNM, embora preconize, no art. 61º, a indissociabilidade teoria e prática e o aproveitamento em experiências anteriores.

Porém, Moura (2008) defende que a formação para a atuação na EPT como um todo, esteja pautada em princípios como criatividade, pensamento crítico, reflexão e responsabilidade social, princípios estes difíceis de serem construídos e internalizados sem que o formador tenha uma formação mínima para a docência, mesmo que esta se efetive em cursos de formação pedagógica aligeirados, ainda que estes não sejam a opção ideal. Ademais, é preciso considerarmos a especificidade da docência neste campo, uma vez que o público docente da EPTNM é constituído por profissionais diversos, muitos dos quais possuem especialização nas suas áreas de formação e ingressam no magistério com pouca ou nenhuma referência pedagógica (PENA, 2016), conforme observamos em nossa pesquisa. Diante dessas questões, indagamo-nos sobre quais seriam os saberes da docência que constituem base para a atuação desses profissionais.

O aprofundamento sobre os saberes da docência permitiu-nos responder ao nosso terceiro objetivo específico, que vislumbrou conhecer quais os saberes construídos pelos profissionais que atuam na educação profissional técnica de nível médio que norteiam as suas práticas. Identificamos que os professores de nossa pesquisa se valem especialmente dos saberes experienciais quando planejam suas práticas pedagógicas e, inclusive, na sua própria atuação como professores, pois relataram a

importância da troca com os pares, do aprendizado construído com os alunos, das aprendizagens construídas nas incertezas da dinâmica da sala de aula. A constituição profissional como docente dos bacharéis participantes da pesquisa, portanto, é também fruto dos saberes experienciais construídos nas reflexões sobre o aprendizado do aluno, na busca de cursos e metodologias de ensino que, em suas crenças, poderiam auxiliá-los em suas práticas, e nas formações oferecidas pela Instituição em semanas e reuniões pedagógicas.

Os participantes demonstraram interesse na autoformação e atualização tecnológica, principalmente por considerarem que a atualização é fator primordial para a formação do profissional que estão ensinando. Também relataram a importância dos saberes disciplinares, ao valorizarem os conhecimentos necessários para a formação do profissional que irá se inserir no mercado de trabalho. Tais saberes, de acordo com Tardif (2014) são aqueles que advêm das disciplinas cursadas nas universidades e que tratam de diversas áreas do conhecimento.

Os saberes experienciais são valorizados pelos participantes da pesquisa especialmente no que se refere: 1) à experiência advinda da atuação na área específica, a qual julgam contribuir com a formação do técnico por ilustrar e compartilhar o mundo do trabalho; 2) a experiência compartilhada com os pares, diante dos desafios enfrentados na sala de aula; 3) a experiência trazida das vivências como aluno, onde aqueles que julgaram serem bons professores servem como inspiração e modelo de atuação.

Quanto à constituição do processo formativo dos participantes da pesquisa, representando aqui nosso primeiro objetivo específico, o qual intencionou conhecer esse processo considerando a atuação profissional e inserção na docência dos professores, identificamos que os 6 professores têm formação técnica de nível médio, sendo 5 deles, técnicos em Edificações e 1 técnica em Saneamento. Quanto à formação inicial, 5 cursaram Engenharia Civil, e 1 é graduada em Design e Arquitetura. Quanto à formação continuada dos 6 participantes, 1 é doutor e 1 é doutoranda. É interessante observarmos que um dos professores é especialista em Metodologia do Ensino Superior, e uma delas cursa o doutorado em Educação. Os demais são especialistas em suas áreas de formação, sendo este o perfil mais comum dos docentes que atuam na EPTNM, conforme observou Pena (2016).

Dos 6 professores entrevistados, 4 chegaram à docência por necessidade financeira e busca de outras oportunidades profissionais, uma vez que não encontraram

uma ocupação em sua área logo após formados. Dois deles afirmaram ter buscado a docência por se sentirem vocacionados para o magistério, desejando contribuir para a formação de outros. Os dois grupos constituíram seus processos formativos buscando espelhos em professores que consideram positivos em seus métodos de ensino e se distanciando dos modelos que consideram negativos, buscando ajuda com os pares e com o corpo pedagógico.

Quanto aos desafios enfrentados na docência, observamos que a maior dificuldade, em seus relatos, se deve à falta de formação pedagógica, a qual eles buscam minimizar na troca com os pares, nas leituras e estudos individuais, e no apoio pedagógico que recebem do corpo pedagógico da instituição, lembrando que estes professores trabalham não só na EPTNM, mas na EPT, que insere os cursos de graduação oferecidos pelo IFAM.

Retomando o nosso segundo objetivo específico, que diz respeito à percepção dos professores participantes sobre o contexto institucional onde atuam, os mesmos mantêm uma relação de afetividade com o IFAM, inclusive porque, todos, são ex-alunos da instituição. Consideram o IFAM uma referência importante na oferta da EPTNM, e se esforçam para manter a boa reputação institucional perante a comunidade. Acreditam ser de grande valia os momentos oportunizados pela instituição para troca de experiências e novos aprendizados, como as reuniões pedagógicas. Mas, em alguns casos, relatam que o corpo docente não está conectado com essas propostas.

Com base nos relatos dos professores participantes, especialmente aqueles relativos às dificuldades enfrentadas na docência, criamos um produto educacional para auxiliar o bacharel que se torna professor (quarto objetivo específico), um guia com termos e conceitos pedagógicos comuns na comunidade escolar, com o intuito de familiarizar o novo professor com a dinâmica do ensino.

Chegamos ao fim desse ciclo com a certeza da incompletude do vivido, mas com a satisfação da troca, da oportunidade de contribuir com a formação, com a prática docente dos colegas, com nosso próprio aprendizado na caminhada. Esperamos que outros possam caminhar na pesquisa sobre a vida docente de professores bacharéis, como, por exemplo, analisar identidades docentes, são professores bacharéis ou bacharéis professores? Como os Institutos Federais podem contribuir efetivamente com a formação continuada de seus professores? E várias outras questões que poderão advir da leitura deste trabalho. Esperamos ainda, poder alcançar outros professores e outros

bacharéis, assim como oportunizar reflexões e discussões sobre a docência na EPTNM, a qual ainda tem muitos desafios a serem superados.

### **Meus heróis**

*(Inalda Lima – crônica publicada no livro “Ditos e Feitos – Antologia de Contos e Crônicas”)*

*Os meus heróis acordam antes do sol. Bebem um café corrido, tomam ônibus inadequados em paradas desabrigadas. Atravessam ruas sem calçadas e aterrorizantes.*

*Meus heróis são crianças jogadas num mundo novo de desilusão e o encaram com coragem, fazendo seu próprio paraíso. Um paraíso às avessas, onde o almoço é caro, o descanso é duro e o descaso é um caso sério. Mas o poder do encontro, do sonho, da amizade e da coragem, que vem de algum lugar, os move. E eles lutam, fazem da escola um ninho, até porque, às vezes, o ninho para o qual deveriam voltar com alegria também não é para onde querem ir.*

*Meus heróis têm apelidos engraçados, alguns nem ousam dizer, mas apesar de parecerem ofensivos, são códigos carinhosos entre eles. Códigos usados também para os soberbos, os indiferentes, os que não sabem o significado da palavra “mestre” e que mais se parecem algozes de um educandário arcaico.*

*Mas os meus heróis também sabem voar, alguns até feito dragões ferozes, só de brincadeira, atrás de seus olhos doces que tanto amo. Sofro quando se vão de mim, com suas capas esvoaçantes, para um outro paraíso torto e, quem sabe, ainda mais duro. Um dia talvez voltem, como voltei, na esperança de transformar o ninho, onde estranhamente foram felizes.*

*“Quanto aos alunos, às vezes, andarão sozinhos, com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas.”*

*(CHARLOT, 2009, p. 28)*

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, 2011.

ABREU, G. R. Resignificação da Formação do Professor de Ensino Técnico Profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 9, p. 114 - 132, 2009.

ALVES, C. S.; ANDRÉ, M. E. D. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia-GO. **Anais [...]**, Goiânia-GO, 2013.

ANDRADE, M. M.; MARANHÃO, T. L. G; BARBOSA, J. S.; BATISTA, H. M. T.; SANTANA, A. O. Adolescência, escolha profissional e identificação: uma revisão sistemática. **Id on line Revista de Psicologia**, v. 10, n. 30, Supl. 3, p. 178-204, julho/2016.

AZEVEDO, R. O. M. **Formação inicial de professores de Ciências**: contribuições do estágio com pesquisa para a educação científica. 2014, 383fl. (Tese: Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade do Estado do Amazonas (pólo UEA), Manaus, 2014.

BARATO, J. N. Em busca de uma didática para o saber técnico. **Boletim técnico do Senac**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 47-55, 2017.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 4, n. 1-2. p. 153-166, 2003.

BARROS, R. B. **Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN**: uma interface dialógica emancipatória. 2016. 337 fls. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

BARROSO, D. A. **Saberes docentes: fundamentos da prática no ensino técnico**. 2019. 311fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico. MPET), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Amazonas. Campus Manaus Centro, 2019.

BÔAS, L. V. Os desafios do conceito de experiência para pensar a profissionalização docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 867-887, 2017.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: Edusc, 2002.

BOLÍVAR, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográfica. *In*: ABRAHÃO, M. H. M.; PASSEGGI, M.C. (Org). **Dimensões**

**epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica/** Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 27-70.

BOLÍVAR, A. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. **Revista mexicana de investigación educativa**, México, v. 19, n. 62, p. 711-734, 2014.

BOLÍVAR, A. Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. *In*: ABRAHÃO, M. H.; FRISON, L. BARREIRO, C. B. (Orgs). **A Nova Aventura (Auto)Biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: EdIPUCRS, p. 251-287, 2016.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, jan./ fev./mar./abr., n.2, p. 20-28, 2002.

BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa-formação narrativa (auto) biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L.; BOAS, L. V. B. (Orgs). **Pesquisa (auto) biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, v.1, 2018.

BRAIT, L. F. R.; MACEDO, K. M. F.; SILVA, F. B.; SILVA, M. R.; SOUZA, A. L. R. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Rev. Eletrônica do Curso de Pedagogia**, Campus Jataí, UFG. v. 8, n. 1, p. 1-16, jan./ jul., 2010.

BRASIL. [Constituição (1937)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, RJ, seção 1, de 15 janeiro de 1937, p. 1210.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.233, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, RJ, seção 1, de 10 de abril de 1942, p. 5798.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, de 27 de dezembro de 1961, p. 11429.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, de 12 de agosto de 1971, p. 6377.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, de 23 de dezembro de 1996, p. 27833.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § do 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, de 18 de abril de 1997, p. 7760.

BRASIL. Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, de 18 de novembro de 2005, p. 1.

BRASIL. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, de 17 de setembro de 2008, p. 5.

BRASIL. Lei n.º 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, de 30 de dezembro de 2008, p. 1.

BRASIL. Resolução n.º 06, de 20 de setembro de 2012. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, de 21 de setembro de 2012, p. 22.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 6**, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de nível médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1 - Edição Extra, de 23 de setembro de 2016, p. 1.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, de 16 de fevereiro de 2017, p. 1.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.

BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H. C.; de SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

BURNIER, S.; GARIGLIO, J. A. A experiência docente como ponto de partida para uma reflexão sobre a formação de professores para a Educação Profissional. **Boletim Técnico do Senac**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 74-99, 2014.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D; PEREIRA (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 183- 206.

CARVALHO, M. S.; SANTOS, A. O. C. Educação profissional na década de 1990: institucionalidades e interfaces com a Reforma do Ensino Médio de 2017. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 5. COLÓQUIO INTERNACIONAL, 1. 2017. A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, Natal/RN. **Anais [...]**. Natal/RN: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2017. p. 1-15. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A62.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, 2016.

CEZAR, T. T.; FERREIRA, L. S. A relação entre educação e trabalho: um contexto de contradições e a aproximação com a educação profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2141-2158, 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, jan./fev./mar./abr., 2003.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLOGNESE, S. C. O adolescente e a escolha profissional. **Interações: estudos e pesquisas em psicologia**, São Paulo, v. 9, n. 1, jan./mar., p. 111-125, 2000.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. *In*: LARROSA, J. **Déjame que te cuente – Ensayos sobre Narrativa y Educación**. Barcelona. Laertes, S. A. de Ediciones, 1995. p. 11-59.

COSENZA R. M; GUERRA L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed; 2011.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415 / 2017. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, outubro de 2018.

COSTA, M. A. Neurociências aplicadas à formação de professores da educação profissional: entre saberes e práticas. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 1, p.156-166, 2019.

COSTA, S. M. de M. B. **A construção do saber pedagógico do professor bacharel: percepções de professores do IFMT/Rondonópolis**. 2014. 102fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso. Rondonópolis, 2014.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo entre Cinco Abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Tradução Maria Nóvoa. Natal: EDUFRN, 2014.

DURÃES, M. N. Educação técnica e educação tecnológica múltiplos significados no contexto da educação profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 159-175, 2009.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9. João Pessoa, PB. **Anais Eletrônicos** [...]. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, v. 9, p. 1492-1508, 2012.

FOGAÇA, M. R. J. **Professores bacharéis sem formação pedagógica formal e “bem-sucedidos” na docência da educação profissional**. 2017, 105 fl. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

FONSECA, P. N.; SILVA, M. C.; COUTO, R. N.; SILVA, P. G. N.; SANTOS, J. L. F. Engajamento escolar e sua relação com as forças de caráter dos adolescentes. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, Montevideú, v. 10, n. 1, p. 164-183, 2020.

FURLAN, E. Educação na década de 1970: formação sem informação. In: JORNADA HISTEDBR, 11., 2013, Campinas, SP. **Anais** [...]. Campinas: EdUnicamp, 2013, v. 11, p. 1-12.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor *In*: Nóvoa, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente - Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2010.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. L. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 211-236, 2012.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 934-959, 2014.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GHEDIN, E. **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Valer, 2007.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOODSON, I. F. et al. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. **Vidas de professores**, v. 2, p. 63-78, 1992.

GOMES, M. A. O.; COLARES, M. L. I. S. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 281-290, jul.-dez., 2012.

GUEDES, A. C. I.; SANCHEZ, L. B. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá - Campus Macapá: um estudo de caso. **HOLOS**, Natal, ano 33, v. 7, p. 238-252, 2017.

HENTGES, A.; MORAES, M. L. B.; MOREIRA, M. I. G. Protótipo para avaliação da pertinência dos produtos educacionais desenvolvidos nos mestrados profissionais. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 4, p. 3-6, 2017.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. *In*. NÓVOA, A. (Org). **Vida de Professores**. Editora Porto: Porto, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez. 2000.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOVCHELOVITCH, S., BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, p. 77-96, 2002.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.

LIBÂNIO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.p. 23-50.

LOUREIRO, M. E. M. O papel estratégico da Zona Franca de Manaus no desenvolvimento da Amazônia. **T & C Amazônia**, Manaus, ano 1, n. 1, p. 36-41, 2003.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de geografia. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 76-92, 2015.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008a. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862/1003>. Acesso em: 11 mar. 2021.

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/INEP, Coleção Educação Superior em Debate, v. 8, p. 67-82, 2008b.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set., 2011.

MAFFIOLETTI, L. A.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Significações acerca de si mesmo por meio de narrativas sobre a experiência musical. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 16, n. 1, p. 42-58, jan./abr. 2016.

MALLET, M. Essas lembranças constroem o eu escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 7-21, 2006.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2011.

MORAES, D. Z.; SOUZA, E. C. Pesquisa (auto) biográfica em análise: entre diálogos epistemológicos e teórico-metodológicos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-13, 2016.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63 out.-dez. 2015.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI, V.; GALLO, P. R.; ROLIM NETO, M. L.; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso na pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 48, n. spe2, p. 184-189, dezembro de 2014.

NACARATO, A. M. O professor que ensina matemática: desafios e possibilidades no atual contexto. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, n. 1, p. 11-32, jan./jun., 2013.

NASCIMENTO, I. P.; RODRIGUES, S. E. C. Representações sociais sobre a permanência na docência: o que dizem docentes do ensino fundamental? **Educação e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 44, 2018.

NETO, V. P. B.; COSTA, M. da C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais (UFPE)**, Recife, n. 2, p. 76-99, 2016.

NICÁCIO, A. G. **De bacharel a professor: tensões e aprendizagens, estudo realizado no SENAC/ ASSU-RN**. 2016, 77fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

NUNES DE MELLO, M. S. V. **De Escola de Aprendizes e Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: cem anos de história**. Manaus: Editora, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, A. S. O. **A formação do professor para a educação profissional: mapeando a produção bibliográfica**. 2016, 130fl. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

OLIVEIRA, A. T. E. Conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional: suas diferentes expressões e concepções. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 2, p. 61-76, maio/ago., 2018.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 3-9, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação de professores para a educação profissional: concepções, contexto e categorias. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 47-64, 2017.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Holos**, Natal, v. 2, p. 193-205, 2012.

OLIVEIRA, J. S.; GUIMARÃES, M. C. M. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, p. 95-103, jan., 2013.

OLIVEIRA, R. S.; SALES, M. A.; SILVA, A. L. G. Professor por acaso? A docência nos Institutos Federais. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 17, n. 37, p. 5-16, ago.-dez., 2017.

OLIVEIRA, A. D; SOUZA E SILVA, C. M. A Atuação do Estado Brasileiro nas Políticas Públicas para Educação Profissional nos Governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 24, n. 50, jan./abr. p. 177-198, 2019.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.

PENA, G. A. D. C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, 2011.

PENA, G. A. D. C. **Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal**. 2014, 290fl. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PENA, G. A. D. C. Prática docente na educação profissional e tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores de cursos técnicos. **Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 8, n. 15, p. 79-94, 2016.

PENA, G. A. D. C. Necessidades formativas de professores dos Institutos Federais e desenvolvimento profissional docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 15, p. 1-18, 2018.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PETRUCCI, G. W.; BORSA, J. C.; KOLLER, S. H. A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 391-402, 2016.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. *In*: PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas: Alínea, 2007. p. 45-59.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Coleção Formação Pedagógica, v. 5, Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RANGEL, F. S.; DELCARRO, J. C. S.; OLIVEIRA, L. G. **Guia Didático**. 2019. Disponível em: [https://issuu.com/jessicadelcarro2/docs/livreto\\_guiadidatico](https://issuu.com/jessicadelcarro2/docs/livreto_guiadidatico). Acesso em: novembro 2020.

RIBEIRO, L. M. L.; MIRANDA, A. C. Trabalho docente, saberes docentes e base de conhecimento: contribuições de Maurice Tardif, Claude Lessard e Lee Shulman.

**Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Belo Horizonte, v. 15, n. 21, p. 81-90, 2019.

ROCHA, R. N.; SÁ, L. P. Trajetórias de vida e desenvolvimento profissional docente de professores de química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Pontevedra, n. 1, v. 18, p. 56-78, 2019.

SANCHES, R. O saber da narração: Paul Ricoeur e Marie-Christine Josso. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUFRN, p. 109-119, 2010.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. *In*: BASTOS, M. H. C.; STHEPHANOU, M. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil - v. III – século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 30-39, 2005.

SCHÖN, A. D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA JÚNIOR, G. S.; GARIGLIO, J. A. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 59, p. 871-892, jun., 2014.

SILVA, J. M.; NASCIMENTO, M. S. Relações entre trabalho e educação: fundamentos e concepções econômicas no Estado capitalista. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15522>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Constituição de professores universitários de disciplinas sobre ensino de Química. **Química Nova**, São Paulo, v. 28, n. 6, p. 1123-1133, 2005.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. *In*: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-101.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

SOUZA, F. C. S.; RODRIGUES, I. S. Formação de professores para a educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2, v. 72, p. 621-638, abr./jun. 2017.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2018.

TARDIF, M. O saber social da prática docente (monografia). **Fortaleza (CE): Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará, 1993.**

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VILAS BOAS, M. E. **Saberes docentes necessários na formação continuada de professores para a educação profissional técnica de nível médio.** 2017. 82fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico. MPET), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Amazonas. Campus Manaus Centro, 2017.

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### PERFIL BIOGRÁFICO DOS COLABORADORES DA PESQUISA

Prezado (a) Colega,

Como deve saber, sou aluna do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) no IFAM. Minha pesquisa objetiva investigar como e em quais circunstâncias os profissionais bacharéis que atuam na educação profissional se constroem como professores, considerando que, originalmente, em sua formação inicial, não optaram pela docência.

Pretendemos desenvolver essa pesquisa aqui no IFAM- Campus Manaus Centro, junto aos docentes lotados no Departamento de Infraestrutura. Como etapa inicial, pretendemos traçar um perfil biográfico dos futuros colaboradores da pesquisa, a fim de termos um apanhado geral acerca da formação desses profissionais. Para tanto, pedimos que responda ao questionário abaixo.

Lembramos que você não será identificado; não há respostas certas ou erradas. Nosso intuito, nesse primeiro momento, é ter um diagnóstico inicial acerca da formação desses profissionais que atuam na docência.

Qual a sua formação inicial?

OBS: por favor, coloque o nome completo do(s) curso(s) que realizou, indicando sua habilitação (licenciatura, bacharelado, tecnólogo, etc.)

---

Qual a sua titulação?

OBS: por favor, especifique o(s) curso(s) realizado(s).

---

No IFAM, seu regime de trabalho é:

( ) 40h                      ( ) 20h                      ( ) D.E.

Qual ano você ingressou no IFAM como docente?

---

Qual (is) modalidade(s) de ensino você atua no IFAM como docente?

( ) ensino médio técnico integrado. Carga horária semanal atual \_\_\_\_\_

( ) ensino médio técnico subsequente. Carga horária semanal atual \_\_\_\_\_

( ) ensino superior. Carga horária semanal atual \_\_\_\_\_

( ) Educação de Jovens e Adultos. Carga horária semanal atual \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você atua na docência?

---

Atualmente você exerce outra atividade além da docência? Qual?

---

---

Quanto tempo você atuou especificamente na sua área de formação, antes de iniciar a docência?

---

---

---

Obrigada por sua colaboração!

Inalda Lima

## APÊNDICE B

## CONVITE E ROTEIRO PARA O MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Prezado colega,

Inicialmente gostaria de agradecê-lo pela disponibilidade em participar da minha pesquisa.

Chegamos ao momento da escrita das suas práticas e de suas memórias, tomando como base o formato do memorial de formação, instrumento reflexivo e analítico que vem sendo muito utilizado nos estudos em educação, especialmente na formação (inicial ou continuada) de professores (CHAVES, 2001; PASSEGGI, 2002, 2012; SOUZA, 2006).

O memorial de formação representa o registro de um processo, travessia, lembranças e acontecimentos de que somos protagonistas, em determinado período de nossa formação (a formação aqui é entendida como um processo contínuo). Como discurso, o gênero textual denominado memorial comporta os discursos narrativo, argumentativo e descritivo, sendo prioritário o discurso narrativo. Por isso, é o narrador/ autor quem define a sequência de memórias a serem descritas, bem como quais acontecimentos serão revelados. O texto escrito encadeia acontecimentos relacionados à nossa experiência de formação, à prática profissional e à vida, nesse caso, nos aspectos que, de alguma forma explicam, justificam ou ilustram o que está sendo contado (PRADO; SOLIGO, 2007).

No nosso caso, o desafio da reflexão e da escrita é articular formação e prática profissional, ou seja, relatar o quê, do percurso formativo, da experiência profissional, interferiu de alguma maneira na sua atuação como professor. A referência principal sempre é nossa atuação como professor(a), mas podemos lançar mão de outras memórias, relacionadas a outras experiências e referenciais, como filhos, netos, ex-professores, ex-chefes, chefes atuais – que consideramos relevantes para nossa formação.

Convido-o a escrever seu memorial de formação tendo como objetivo principal o relato reflexivo e crítico das atividades que desenvolve como professor; na intenção de ajudá-lo, delimitei duas dimensões para a sua escrita narrativa, lembrando que esta deve ser livre, sem preocupações com formalismos ou ordenação lógica:

**DIMENSÃO PROFISSIONAL:**

Relacionamento pessoal com os alunos, fatores que afetam a aprendizagem dos alunos, avaliação da aprendizagem (como pensa sobre ela, como realiza); Percepção pessoal sobre a docência na educação profissional: desafios, dificuldades, conquistas; Resultados (pedagógicos, pessoais) esperados para o aluno, ao final da(s) disciplina(s) que ministrou.

#### DIMENSÃO PESSOAL:

Aprendendo a ser professor: memórias das influências externas (familiares, amigos, ex-professores, colegas), leituras ou referenciais teóricos, experiências anteriores remodeladas; Desafios / dificuldades em ser professor (pessoais, institucionais); Papel dos colegas, da instituição, das formações já realizadas para sua atuação como professor.

Sinta-se à vontade para escrever da forma mais livre possível; seu anonimato está garantido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalizando, peço que descreva seus sentimentos sobre essa experiência de escrever suas memórias.

APÊNDICE C  
ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA

Processo formativo

- 1) Como se deu seu processo formativo? Me conte como foi sua formação desde o ensino médio até a última formação. Quais cursos você fez?
- 2) Nesse período, o que você considera importante que deseja contar, relativo às experiências que teve?
- 3) O que te levou a escolher esses cursos, de graduação, pós-graduação? Quais expectativas você tinha? Você pensava em ser professor?
- 4) Você trabalhou na sua área de formação antes de iniciar no magistério? Como você entrou na docência? Qual o contexto? Os motivos que o trouxeram até aqui?
- 5) Como você se vê na condição de professor? Teve alguma dificuldade no início? Como resolveu essa dificuldade?
- 6) Você considera que a experiência profissional na área de formação contribuiu para seu trabalho como professor? Por quê?
- 7) Você já pensou em desistir da docência? Que motivos o levam a continuar por aqui?
- 8) Como você vê o IFAM hoje, sendo professor desta casa? A instituição oportuniza momentos de reflexão ou discussão sobre o trabalho docente? O que você acha desses momentos?

Práticas pedagógicas

- 9) O que você considera uma boa prática pedagógica? Que conhecimentos, experiências, você considera essenciais para a sua prática de ensino, enquanto professor?
- 10) Quais critérios você considera para selecionar o material didático que usa nas suas aulas, ou as estratégias de ensino que utiliza em sala?
- 11) Como você organiza suas aulas práticas e as visitas técnicas?
- 12) Você se considera engenheiro/arquiteto ou professor? Por quê?

## APÊNDICE D

## ENTREVISTA PARA A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1. Quando você iniciou a docência, você já tinha ouvido falar em alguns termos relativos ao ensino e à pedagogia, como planejamento de ensino, plano de aula?
2. Em relação às questões didático-pedagógicas, quais foram as suas principais dificuldades quando iniciou sua carreira docente? Explique, por favor.
3. Em nossa pesquisa, estamos pensando em construir um guia para orientar professores que não tem formação pedagógica e que iniciam a docência. Este guia, a princípio, teria alguns termos e conceitos geralmente discutidos e trabalhados em reuniões de planejamento, reuniões pedagógicas. O que você acha desta ideia? Por favor, seja sincero nas suas respostas, lembrando que não há respostas certas ou erradas.
4. Caso façamos a opção por este guia, quais termos ou conceitos, ou ideias, você acredita que este guia deveria conter para ajudar o professor iniciante?

## APÊNDICE E

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE**

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li, a respeito do estudo sobre “Sou bacharel e sou professor: e agora? A construção do ser professor na Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, que objetiva investigar como e em quais circunstâncias profissionais, bacharéis que atuam na EPTNM se constituem como professores. Ficaram claras para mim quais são os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e anonimato e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e me foi garantido o acesso aos resultados, além da oportunidade de esclarecimento de minhas dúvidas em qualquer tempo.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

Portanto, tendo sido orientado(a) quanto ao teor aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo mencionado, manifeste seu livre consentimento em participar, assinando abaixo, o qual servirá apenas como documento e registro da pesquisa, estritamente de cunho acadêmico.

---

Obrigada pela colaboração!

Inalda Lima

APÊNDICE F  
QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Avaliação do produto educacional: " Sou professor e bacharel: e agora? Um guia didático para professores bacharéis"

Caro colega,

Após a construção, com a sua colaboração e sugestões, deste produto educacional, pedimos a gentileza de avaliá-lo, a fim de aprimorarmos nosso material e contribuirmos de forma mais efetiva com os colegas bacharéis que se tornam professores. Não há respostas certas ou erradas, pois estamos interessados em sua opinião. Por isso, em cada questão de múltipla escolha, há a opção "outros", para que você possa inserir seus comentários caso julgue pertinente.

A avaliação deste produto é também parte da pesquisa que lhe deu origem.

Agradecemos sua colaboração em mais esta etapa!

\*Obrigatório

1. Quanto ao título do produto "Sou bacharel e professor: e agora? Um guia didático para professores bacharéis", você o considera: \*

- Adequado ao que se propõem
- Razoavelmente adequado ao que propõem
- Inadequado ao que se propõem
- Outro:

2. O produto educacional deixa claro quais são seus objetivos e o público a que se destina? \*

- a) Sim
- b) Não
- c) Em partes

Outro:

3. O produto apresenta argumentos claros que justificam sua elaboração/ aplicação, de forma que contextualiza a sua idealização? \*

- Sim
- Não
- Em partes
- Outro:

4. As bases teóricas (formação de professores para a EPTNM e os saberes da docência) que norteiam a construção do produto estão coerentes com as justificativas usadas para a sua criação? \*

- a) Sim
- b) Não
- c) Em partes

Outro:

5. Há elementos, no produto, que demonstram que sua utilização oferece possibilidades efetivas de contribuição para o exercício profissional/ prática do docente? \*

- a) Sim
- b) Não
- c) Em partes

Outro:

6. Qual a sua opinião sobre a organização/ estrutura do produto (sequência das seções, organização do material)? \*

7. Qual a sua opinião sobre os termos/ conceitos que compõem o glossário pedagógico? \*

8. As definições, conceitos usados na construção dos verbetes do glossário, e as indicações de leituras, vídeos, são expressos de forma clara? \*

- a) Sim
- b) Não
- c) Em partes

Outro:

9. Queremos ouvi-lo! Fique à vontade, nesse espaço, para fazer suas sugestões, questionamentos, críticas...suas contribuições são muito bem-vindas!