

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE**

VOLMAR MEIA CASA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DO FORMADOR
EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: tessituras no ProfEPT**

**Presidente Prudente, SP
2024**

VOLMAR MEIA CASA

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DO FORMADOR
EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: tessituras no ProfEPT**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente Prudente, como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Renata Portela Rinaldi.

Linha de Pesquisa: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública

**Presidente Prudente, SP
2024**

C334d Casa, Volmar Meia
Desenvolvimento Profissional Docente do Formador em Educação
Profissional e Tecnológica : tessituras no ProfEPT / Volmar Meia
Casa. -- Presidente Prudente, 2024
256 p. : tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Renata Portela Rinaldi

1. Formação de Professores. 2. Educação Profissional e
Tecnológica. 3. Desenvolvimento Profissional Docente. 4. História de
Vida. 5. ProfEPT. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade
Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados
fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DO FORMADOR EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: tessituras no ProfEPT

AUTOR: VOLMAR MEIA CASA

ORIENTADORA: RENATA PORTELA RINALDI

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional / IFRN

Prof. Dr. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Presidente Prudente, 21 de março de 2024

Aos servidores, técnicos administrativos e professores, e trabalhadores
terceirizados que, com esforço, planejamento e amor, cosem
diariamente o tecido da história da educação profissional no IFMS/NA
entrelaçando os fios da trama formativa de estudantes/profissionais
com as linhas da própria (auto)formação.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul que me propiciou afastamento para a realização desta capacitação. Agradeço à luta dos trabalhadores da educação por garantias como esta, que eu pude usufruir.

Agradeço à Professora Dra. Renata Portela Rinaldi pela acolhida inicial de minha intenção de pesquisa. Muito obrigado pelo apoio, voto de confiança e incentivos prestados. De forma especial, agradeço por ter me apresentado à formação de professores e ter direcionado meu olhar neste campo nos últimos quatro anos de convivência profissional.

Agradeço às(aos) colegas pesquisadoras(es) do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior (GPFPEBS). A pandemia impossibilitou vários de nossos encontros presenciais, mas não limitou a troca de leituras, discussões e parcerias.

Agradeço às (aos) professores(as) que direta ou indiretamente contribuíram com a produção e encaminhamento deste trabalho: Dra. Lucília Regina de Souza Machado e Dr. Silvio Cesar Nunes Militão que deitaram o primeiro juízo avaliativo sobre a pesquisa durante o Seminário do PPGE; Dr. Alberto Albuquerque Gomes, Dr. Divino José da Silva, Dra. Vanda Moreira Machado Lima e Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite pela partilha de leituras e ensinamentos em cada uma das disciplinas que ministraram e nas quais fui acolhido; Dra. Ana Luzia Videira Parisotto e Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias que, à frente do Grupo de Pesquisa, foram referências de compromisso com a ciência e com o trabalho de orientação dos colegas do grupo; Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique que fez cuidadosa leitura do relatório de qualificação e preciosos questionamentos; Dr. Elizeu Clementino de Souza que, dentre outras contribuições, forneceu estimado tecido esquemático de referências bibliográficas que me possibilitaram dar os primeiros passos nas sendas da pesquisa (auto)biográfica e Dr. Francisco das Chagas Souza Silva colaborador, avaliador e, na esfera anímica, inspirador e acreditador desta pesquisa.

Agradeço aos professores(as) colaboradores(as) desta pesquisa, de forma especial àqueles que fizeram a partilha de suas histórias de vida e, com isto, deram linha ao tecido deste trabalho.

Agradeço às amigas e professoras Geane Valesca da Cunha Klein e Sandra Valéria Dalbello de Mesquita pela leitura atenta e revisão do texto.

Agradeço aos meus familiares, especialmente Aline Christiane e Miguel, esposa e filho, que souberam compreender o encurtamento do tempo de convívio. Agradeço à minha sobrinha Natália que não hesitou em ceder-me as chaves de sua casa.

RESUMO

A presente pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Câmpus de Presidente Prudente e está inserida na linha de pesquisa Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública. O estudo situa-se no campo da formação de professores e recolhe do desenvolvimento profissional docente (DPD) dos formadores que atuam na educação profissional e tecnológica, especificamente no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) o seu foco mais imediato de interesse. A investigação objetiva analisar o DPD dos professores formadores, que atuam no ProfEPT, evidenciando como constroem e compreendem os processos de profissionalização e aprendizagem da docência na educação profissional e tecnológica (EPT). O delineamento metodológico pauta-se em uma abordagem qualitativa com ênfase nas narrativas de História de Vida com aporte analítico e teórico hermenêutico-fenomenológico. Para tanto, parte-se de uma revisão bibliográfica e do estudo documental com o fito de contextualizar historicamente o tema da formação docente na EPT e situar o atual debate das políticas de formação de professores. A coleta dos dados, por sua vez, ocorre no âmbito de 22 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que ofertam o ProfEPT. Os procedimentos adotados são o questionário e a entrevista narrativa. A questão problema reside em entender como o professor formador do ProfEPT tece e significa seu DPD em um contexto institucional marcado pela verticalização da docência, característico dos IFs. Argumenta-se que ao ingressar no ProfEPT o professor formador vivencia um processo autoformativo, que aproxima e vincula o seu processo de aprendizagem da docência aos fundamentos da EPT. O trabalho sustenta que o DPD do professor formador do ProfEPT tem uma dupla dimensão, pessoal e coletiva, sem a qual a aprendizagem da docência não se estribaria sobre as bases político-pedagógicas constitutivas da EPT nos IFs.

Palavras-chave: Formação de Professores; Desenvolvimento Profissional Docente; Educação Profissional e Tecnológica; Narrativa; ProfEPT.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Education at São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”, Faculty of Science and Technology, Presidente Prudente Campus and it is part of the research line Training of Education Professionals, Educational Policies and Public School. The study is on the field of teacher training and collects from the teaching professional development (DPD) of trainers who work in professional and technological education specifically in the Postgraduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT), the most immediate focus of interest. The investigation aims to analyze the DPD of teacher trainers who work at ProfEPT highlighting how they construct and understand the processes of professionalization and learning of teaching in professional and technological education (EPT). The methodological design is based on a qualitative approach with an emphasis on Life Story narratives with analytical and theoretical hermeneutic-phenomenological support. To this end, we start with a bibliographical review and documentary study purposing to historically contextualize the topic of teacher training in EPT and situating the current debate on teacher training policies. The data collection, in turn, takes place in 22 Federal Institutes of Education Science and Technology (IFs) that offer ProfEPT. The procedures adopted are the questionnaire and the narrative interview. The problem lies in understanding how the ProfEPT teacher creates and signifies his DPD in an institutional context marked by the verticalization of teaching which is characteristic of IFs. It is argued that entering the ProfEPT, the teacher trainer experiences a self-training process which brings their teaching learning process closer and links them to the foundations of EPT. The study supports that the DPD of the ProfEPT teacher trainer has a double dimension, personal and collective, without which teaching learning would not be based on the political-pedagogical bases constitutive of EPT in IFs.

Keywords: Teacher Training; Teacher Professional Development; Professional and Technological Education; Narrative; ProfEPT.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vida comunitária em Alto Empossado-PR.....	27
Figura 2 - Sala de aula na Escola Pingo de Gente, Salto Santiago-PR, 1978	29
Figura 3 - Boletim Colégio Estadual Princesa Isabel, Marilena-PR, 1982	32
Figura 4 - Foto lembrança da 1ª Série, Colégio Estadual Princesa Isabel, 1982.....	33
Figura 5 - Imagem aérea de Primavera-SP, 2023.....	36
Figura 6 - Acampamento sem-terra no trevo de Euclides da Cunha Paulista-SP, 1986	40
Figura 7 - Trechos de correspondência com a Rádio Central de Moscou, 1991.....	41
Figura 8 - Professores em frente aos dormitórios da Escola Gleba XV de Novembro	44
Figura 9 - Caderno de Física no Primeiro ano do 2º Grau, 1993	46
Figura 10 - Carta dos estudantes de Pedagogia, Unir-RO, 2011.....	55
Figura 11 - Fatores de ingresso no Instituto Federal	179

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produção Acadêmica - Formação de Professores em EPT - IFs (2008 - 2023).....	77
Tabela 2 - Cursos de Formação de Professores em EPT nos IFs - Regiões Administrativas .	96
Tabela 3 - Oferta de cursos de Licenciatura em EPT por Modalidade.....	97
Tabela 4 - Oferta de cursos de Especialização em EPT por Modalidade	98
Tabela 5 - Professores formadores em EPT por gênero	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos IFs que emitiram Declaração de Autorização	101
Quadro 2 - DPD em EPT - produções bibliográficas.....	141
Quadro 3 - Trajetória formativa dos professores do ProfEPT	164

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Oferta de Cursos de Formação de Professores para a EPT nos IFs	94
Gráfico 2 - Modalidade de oferta de Cursos de Formação de Professores em EPT nos IFs ...	97
Gráfico 3 - Formação de professores para a EPT nos IFs – oferta de pós-graduação <i>stricto sensu</i> por modalidade	98

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BCN	Base Comum Nacional
BNC- Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CESP	Companhia Energética de São Paulo
CESPRI	Centro de Ensino Superior de Primavera
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica
DIREN	Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EaD	Educação a Distância
EAA	Escola de Aprendizes e Artífices
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
ENA	Exame Nacional de Acesso
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM- Formação	Educação Profissional e Técnica de Nível Médio
FCT	Faculdade de Ciência e Tecnologia
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIFA	Federação Internacional de Futebol
FP	Formação de Professores
GT	Grupo de Trabalho
IAS	Instituições Associadas
IES	Instituição de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAPE	Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico
PDI	Plano de Desenvolvimento institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional
RCM	Rádio Central de Moscou
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UF	Unidade da Federação
UHSS	Usina Hidrelétrica de Salto Santiago
Unesc	União das Escolas Superiores de Cacaoal
Unesp	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	NARRATIVA DE FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DOCENTE.....	24
2.1	Escola, vida e memória.....	26
2.2	Memórias de uma docência em curso.....	50
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	60
3.1	Fundamentação teórico-metodológica e tecido investigativo: da prática profissional à delimitação temática.....	60
3.2	Pesquisa bibliográfica e sujeitos da pesquisa: objetivos e problemática.....	70
3.3	Pesquisa documental e contexto empírico.....	92
3.4	Procedimentos de pesquisa, colaboradores e processo de análise.....	100
4	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DOS PROFESSORES FORMADORES EM EPT NO ÂMBITO DO ProfEPT..	113
4.1	O campo da formação de professores.....	115
4.1.1	<i>A formação de professores como campo em disputa.....</i>	<i>120</i>
4.1.2	<i>A Educação Profissional no campo da formação de professores.....</i>	<i>124</i>
4.2	Bases teórico-conceituais do Desenvolvimento Profissional Docente.....	133
4.2.1	<i>O Desenvolvimento Profissional Docente em EPT.....</i>	<i>140</i>
5	O DPD: ARTICULAÇÃO COM AS HISTÓRIA DE VIDA NO ProfEPT..	147
5.1	Trajetórias de vida e formação.....	147
5.1.1	<i>Perfil dos professores colaboradores: escolha e ingresso na docência.....</i>	<i>147</i>
5.1.2	<i>Formação acadêmica e atuação profissional.....</i>	<i>164</i>
5.2	Trajetória profissional na docência em Educação Profissional e Tecnológica.....	178
5.2.1	<i>Ingresso na docência em Educação Profissional e Tecnológica nos IFs.....</i>	<i>179</i>
5.2.2	<i>Ingresso e permanência no ProfEPT.....</i>	<i>192</i>
5.3	Desenvolvimento Profissional Docente e verticalização do ensino nos IFs...	213
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
	REFERÊNCIAS.....	232
	APÊNDICE A – Questionário.....	244
	APÊNDICE B - Roteiro para a entrevista narrativa.....	249
	ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	251

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho discute o desenvolvimento profissional docente (doravante DPD) do professor formador em educação profissional e tecnológica que leciona no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (doravante ProfEPT), o qual oferta o mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Convém destacar que o curso está organizado em uma rede nacional, integrada por 40 instituições, das quais 38 são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), além do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e do Colégio Pedro II. Cabe mencionar que a pesquisa traçou um recorte institucional e limitou seu foco, atentando-se apenas aos IFs, haja vista a concentração majoritária de professores credenciados no ProfEPT e à nova institucionalidade da educação profissional e tecnológica representada na organização político-pedagógica dos Institutos Federais.

O interesse pelo estudo do desenvolvimento profissional do professor formador do ProfEPT está vinculado, de um lado, à escassa literatura sobre o tema e, de outro, à necessidade de entender como ocorre a aprendizagem da docência e o processo de profissionalização deste sujeito. Esse interesse é especialmente relevante no contexto de um programa de pós-graduação que funciona em rede no bojo de uma instituição, no caso dos IFs, marcada pela heterogeneidade de seu corpo docente, pela organização verticalizada do trabalho docente e pela contratação maciça de professores, muitos dos quais não licenciados, a partir de sua criação, em dezembro de 2008.

Considerando o exposto anteriormente sobre o interesse no estudo do desenvolvimento profissional do professor formador do ProfEPT, Marcelo (2009) entende o DPD como um processo caracterizado pela continuidade evolutiva da identidade docente e, conseqüentemente, afirmação de sua profissionalização. Este processo não está circunscrito à formação inicial, pois se estende à inserção profissional e acompanha o professor em sua formação continuada, supondo a existência de uma aprendizagem, não estratificada, que ocorre ao longo da vida.

É neste contexto que esta pesquisa objetiva analisar o DPD dos professores formadores, que atuam no ProfEPT, evidenciando que estratégias desenvolvem para produzir a aprendizagem da docência e os processos de profissionalização. Sob a perspectiva da aprendizagem da docência, é fundamental compreender que o professor mobiliza, individual e coletivamente, crenças e conhecimentos, os quais constituem os saberes da docência. Estes

são os constituintes de uma docência construída como profissão, que se caracteriza por um saber e por um saber-como.

Neste sentido, segundo Imbernón (2010, p. 114), o DPD é conceituado “[...] como a tentativa sistemática de melhorar a prática laboral, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade da atividade docente, de sua pesquisa e gestão.” Para o referido autor, o desenvolvimento profissional docente é processo pelo qual o professor elabora e faz expandir os conhecimentos de si, pedagógico, teórico e prático-laboral.

Para Dias (2022), no contexto da educação profissional e tecnológica, o DPD deve vincular-se às necessidades formativas reais e concretas dos professores que atuam na EPT. A pesquisadora destaca a necessidade de existência de políticas institucionais que fomentem ações formativas visando a profissionalização dos docentes que atuam nesta modalidade. Tal processo, segundo a autora, está diretamente vinculado à sondagem das necessidades formativas que os professores apresentam a partir do estudo e acompanhamento de suas práticas pedagógicas.

Considerando este tangenciamento entre o DPD e a prática docente em EPT do professor formador do ProfEPT, foram balizados os objetivos específicos da pesquisa que visam: investigar a caracterização do perfil acadêmico e profissional do professor formador que atua no ProfEPT; compreender as concepções que emergem nos discursos dos professores formadores relativamente à proposta político-pedagógica dos IFs e, por fim, investigar como se constituiu o processo de desenvolvimento profissional do docente formador do ProfEPT, em face da docência verticalizada existente nos Institutos Federais.

Levando em consideração as necessidades formativas delineadas por Dias (2022) como orientadoras para o desenvolvimento profissional dos professores em EPT, é crucial fazer referência às análises de Moura (2014), para quem a educação profissional deve ocorrer apoiada em um projeto societário contra hegemônico que vise a edificação de uma sociedade solidária. Neste quadro, o autor expõe os desafios da educação profissional e tecnológica, dentre os quais se encontra a formação do quadro docente que atua na modalidade. Como forma de superação da formação de professores para EPT em bases emergenciais, Moura (2014) destaca a necessidade de se tomar o campo da educação profissional como eixo para a proposta de um processo formativo integrado do professor.

Assim, a formação do professor da educação profissional, considerando a diversificação de seu corpo docente, deve contemplar as necessidades dos professores licenciados que atuam na EPT. Assim, é essencial que esses professores desenvolvam saberes

que possibilitem compreender e intercambiar o ensino da disciplina na qual são licenciados com as demais disciplinas constantes no currículo do ensino médio integrado. Além disso, essa formação deve capacitar o licenciado a compreender os fundamentos filosóficos, históricos e sociais da formação humana integral, reconhecendo que esses elementos constituem a base sobre a qual os IFs organizam suas propostas político-pedagógicas. Quanto aos professores não licenciados que atuam na educação profissional, Moura (2014) aponta para a presença das mesmas necessidades formativas experimentadas pelo professor licenciado mas, às quais se acresce uma outra que é o investimento em sua formação didático-pedagógica.

Cabe destacar, neste ponto, que o processo formativo integrado centrado nas necessidades formativas dos professores da EPT, englobando licenciados, bacharéis e tecnólogos, é moldado por um contexto institucional específico. No caso dos Institutos Federais, esse contexto se caracteriza pela diversidade social, formativa, econômica e cultural do corpo discente, pelas demandas do mundo do trabalho e a pressão que este exerce sobre o currículo da EPT, pela necessidade premente de superar políticas que reforçam o dualismo entre formação profissional e formação científico-humanista, pela emergência de uma carreira específica para professores designada como magistério da educação básica, técnica e tecnologia (MGEbTT) e, pelas verticalizações do ensino e da prática pedagógica.

Em face do exposto, chega-se à consideração de que nos IFs a identidade, os saberes e as práticas dos docentes são moldados pela singular proposta político-pedagógica destas instituições somada à heterogenia de seu corpo docente. Nesse contexto, o entendimento do DPD como um processo de aprendizagem orientado pela mudança (García, 1999) levanta a questão essencial de investigar como os professores formadores do ProfEPT engendram e significam seu próprio desenvolvimento profissional no interior de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nos quais a verticalização da docência é uma das premissas fundamentais.

Ao problematizar a significação que o professor formador atribui ao seu desenvolvimento profissional, a pesquisa busca indagar como esse professor adquire competências como docente em EPT e como ele percebe sua própria profissionalização. Por profissionalização, entende-se o processo que visa estabelecer a autonomia profissional diante da subjugação do professor à processos de proletarização de seu ofício (Caldas, 2011). Essa autonomia, por sua vez, está intimamente ligada à fundamentação epistemológica da prática docente (Tardif, 2012). Seguindo uma abordagem similar, Bolzan e Powaczuk (2019)

argumentam que a profissionalização é uma dimensão do DPD e está associada ao reconhecimento social dos saberes mobilizados pelos professores.

Diante do exposto, sustenta-se que ao adentrarem o ProfEPT, os docentes se engajam em um processo crítico-reflexivo que facilita a integração da aprendizagem da docência com os princípios da educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, argumenta-se que o DPD do professor formador assume a forma de um processo de aprendizagem e concretização da profissionalização docente, ocorrendo no ProfEPT sob uma perspectiva tanto individual quanto coletiva.

Os sujeitos da pesquisa são os professores formadores em educação profissional e tecnológica que lecionam no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). O ProfEPT está vinculado a um curso de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica oferecido pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Esse curso é conduzido de forma semipresencial em 40 instituições associadas a nível nacional, incluindo 38 Institutos Federais, um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG) e um colégio federal (Colégio Pedro II). O credenciamento dos docentes no Programa é realizado por meio de um edital de seleção e, conforme dados¹ da Plataforma Sucupira, em maio de 2023, havia um total de 530 docentes credenciados no Programa.

Para uma melhor compreensão do objeto de investigação, foram conduzidas pesquisas bibliográfica e documental, adotando-se abordagem qualitativa neste estudo. Nesse contexto, vale lembrar de Garnica (2010) que estabelece como pressupostos da pesquisa qualitativa a transitoriedade de seus achados, a impossibilidade de fixar uma hipótese *a priori*, a posição de não neutralidade interpretativa do pesquisador, a impossibilidade de estabelecer regulações procedimentais estáticas e o entendimento de que uma compreensão não produz um resultado cabal, porque é forjada ao longo de uma trajetória que pode ser ressignificada.

É relevante destacar também a contribuição de Minayo (2023), que ressalta que a pesquisa qualitativa se concentra nos significados que os seres humanos atribuem a uma ampla gama de fenômenos que não podem ser quantificados. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilitou a realização de uma entrevista narrativa focada nas histórias de vida dos entrevistados. Essa escolha foi feita devido à compreensão de que a pesquisa qualitativa

¹ Dados apresentados pela Coordenadora Nacional do ProfEPT, Profa. Dra. Pollyana dos Santos, no V Seminário de Educação Profissional e Tecnológica do IFMS durante palestra de abertura do evento ocorrida em 08 de maio de 2023 e disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wOQGGrwtW1I>

permite uma abordagem mais próxima e a captura dos significados que os professores formadores do ProfEPT atribuem ao seu processo de aprendizagem da docência ao longo do DPD ao qual estão submetidos.

No que diz respeito à pesquisa documental, seu objetivo foi mapear a oferta de cursos nos IFs destinados à formação de professores em educação profissional e tecnológica, além de permitir uma compreensão das políticas voltadas para essa formação. Para tanto, a pesquisa documental envolveu a análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional e dos Projetos Pedagógicos de Cursos que abordam a formação docente em EPT em cada um dos 38 Institutos Federais vinculados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), obtidos por meio dos sites institucionais. Além disso, a pesquisa incluiu a leitura e a interpretação de leis e resoluções nacionais relacionadas à formação de professores, especialmente em educação profissional e tecnológica, acessadas nos sites do Ministério da Educação (MEC) e no Diário Oficial da União (DOU). Complementarmente, foram coletados dados e informações documentais sobre o funcionamento da RFEPCT e do ProfEPT nos sites da Plataforma Nilo Peçanha e do Observatório do ProfEPT, respectivamente.

A pesquisa documental também possibilitou a sistematização de um quadro dos cursos oferecidos pelos Institutos Federais para a formação de professores em EPT. Essa compilação contribuiu para a delimitação do ProfEPT como objeto desta investigação, considerando sua estrutura em rede e o progressivo papel da política nacional de formação para a EPT que o Programa tem assumido com a organização sistemática dos trabalhos que ocorrem em seu interior.

Por seu turno, a pesquisa bibliográfica foi conduzida por meio de levantamento e revisão de artigos, dissertações e teses coletados em cinco bases de dados, a saber: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O período sondado compreendeu os anos 2008 a 2023 e a temática geradora do estudo foi a formação de professores em educação profissional e tecnológica (EPT) no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Os resultados desse trabalho permitiram a realização de um estado do conhecimento sobre a formação de professores em EPT nos IFs, sendo que parte desses resultados foi apresentada na 14ª Reunião Regional da ANPEd Sudeste, em 2020, e na 40ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada em 2021, como

parte de um Painel Temático sobre a formação de professores. Além disso, a pesquisa bibliográfica permitiu a redação de um capítulo de livro intitulado *Formação de Professores em Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* publicado em 2023.²

A pesquisa bibliográfica possibilitou identificar o desenvolvimento profissional do professor formador em EPT que atua no ProfEPT como tema de relevância face diante de sua lacunar presença na literatura do campo da formação de professores. Em face do histórico caráter fragmentário das ações políticas destinadas à formação de professores em educação profissional, é possível indicar que a docência nesse contexto é negada como campo de conhecimento autônomo. Isso ressalta a importância de investigações aprofundadas sobre o desenvolvimento profissional dos professores formadores em EPT, como a que foi conduzida nesta pesquisa.

No que se refere à formação de professores para a educação profissional e tecnológica, Machado (2011) destaca que historicamente esta ocorreu em cursos e programas especiais, refletindo o traço dual da educação profissional, replicado nas políticas educacionais que moldaram a formação docente para essa modalidade. Essa constatação ressalta ainda mais a importância de investigar o desenvolvimento profissional dos professores formadores em EPT, como abordado nesta pesquisa. Para corroborar esta percepção, vale lembrar de Kuenzer (2011), para quem a formação de professores é um campo em disputa, vinculado a projetos pedagógicos contraditórios que, por sua vez, modelam-se em função dos antagonismos inerentes à constituição societária de base capitalista ancorada na extração de mais-valia a partir da exploração do trabalho.

Como é possível depreender a partir das menções a Machado (2011) e Kuenzer (2011), há uma disputa de concepção relativa à educação profissional e tecnológica e seu papel social, assim como se pode afirmar que o próprio campo da formação de professores está em disputa. Um capítulo mais recente desta contenda ganhou contornos a partir dos movimentos de resistência e defesa da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 face à aprovação da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

² O título do livro em questão é *Estado do Conhecimento sobre a Formação de Professores*. É uma obra colaborativa nascida de pesquisas realizadas, em sua maioria, no PPGE/Unesp-FCT e foi organizada pela professora Dra. Renata Portela Rinaldi em colaboração com Adriana Locatelli França e Volmar Meia Casa.

Ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 condensou os interesses originários dos estudos, discussões e lutas dos trabalhadores da educação notabilizando-se pelo estabelecimento de um consenso em torno de uma política de formação de professores capaz de articular teoria e prática a partir de uma base comum nacional (BCN). Em contrapartida, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 ignora a ligação teoria - prática na formação de professores, pois sua orientação é técnico-instrumental e segue uma racionalidade operacional estimulada pelas competências emanadas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta resolução tem caráter prescritivo e reduz o professor ao papel de executor da BNCC. No curso da disputa, está a retomada das medidas neoliberais reformistas e privatizantes que foram interrompidas em 2002 com a eleição do Partido dos Trabalhadores (PT) à presidência da República.

Uma análise crítica das diretrizes para a formação de professores da educação básica pode ser encontrada em um trabalho de Moraes e Henrique (2021) no qual analisam o conceito de docência contido nas diretrizes calcadas na Resolução CNE/CP n. 2/2019. Para os autores, o documento atrela a concepção de docência aos interesses do capital, o que equivale a entender que as diretrizes restringem o conceito de docência, pois atrelam a formação de professores à valorização dos saberes de ordem prática e à cultura de um perfil docente afeito ao trabalho flexível, eficiente e eficaz. Este cerceamento do conceito de docência tem implicações sobre a profissionalização docente. Ao talhar um professor sem sólida formação teórica e sem afeição ao trabalho intelectual crítico-reflexivo, as diretrizes limitam a autonomia profissional docente e o reconhecimento social de que os saberes dos professor se fundam em uma epistemologia e não em um catálogo técnico de instruções.

A formação de professores para a educação profissional e tecnológica também é herdeira desse cenário de disputas. Isso é evidenciado pela Resolução CNE/CP n. 1, de 6 de maio de 2022, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Essa resolução vincula a formação inicial de professores para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio ao rol de competências e habilidades prescritas pela BNC-Formação.

Além disso, as diretrizes para a formação de professores (EPTNM-Formação), conforme estabelecido na Resolução CNE/CP 1/2022, em seu art. 4º, permitem que a especialização *lato sensu* seja equiparada à licenciatura para a docência na Educação

Profissional Técnica de Nível Médio, em consonância com o Inciso II do art. 53 da Resolução CNE/CP n. 1/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Essa medida, compreende-se, tem o efeito de restringir a formação teórica e o campo de conhecimentos do professor que atuará na educação profissional e tecnológica.

Ademais, o Inciso III do art. 53 da Resolução CNE/CP n. 1/2021 estipula que os saberes profissionais do docente em EPT possam ser certificados como equivalente à licenciatura, após cinco anos de magistério na modalidade. Esse cenário abre precedente para o desinvestimento no desenvolvimento profissional do professor que atua na educação profissional, visto que o reconhecimento de saberes profissionais anteriores ao magistério desmobilizaria a necessidade de busca contínua pela formação docente.

A mesma Resolução CNE/CP n. 1/2021, em seu art. 54, reintroduz o notório saber como requisito suficiente para o magistério na educação profissional. Isso reflete a adoção de uma política de formação de professores para a EPT caracterizada, contraditoriamente, pelo desinvestimento na formação docente e pelo reforço de medidas políticas que parecem não reconhecer a especificidade da profissão docente, nem os vínculos dos saberes pedagógicos com as ciências da educação.

Diante do exposto, o retorno da agenda neoliberal ao cenário das políticas de formação docente, o reforço do caráter histórico-dual da educação profissional e o alinhamento das diretrizes de formação de professores para a EPT a um modelo técnico-pragmático destacam a compreensão de que o desenvolvimento profissional docente do professor em Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito do ProfEPT, está imerso nas disputas por projetos políticos antagônicos de formação de professores e nos limites da identidade e do papel da EPT, dentro dos marcos institucionais dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Por um lado, as atuais diretrizes para a formação de professores direcionam o desenvolvimento profissional docente para uma abordagem minimalista, na qual a formação se concentra na aquisição de competências para lidar com conteúdos que demandam estratégias didático-metodológicas inovadoras ou significativas. Por outro lado, há uma discussão encabeçada por Moura (2008), segundo a qual a formação de professores para a EPT insere-se no contexto do debate das contribuições dos IFs para a edificação de um projeto societário capaz de afrontar aquele baseado na exploração do trabalho e reificação do trabalhador. Nesse contexto, a aspiração maior de um projeto de formação docente em EPT é priorizar o ser humano em primeiro lugar, e não o mercado. Assim, os Institutos Federais

significam uma nova institucionalização da educação profissional, técnica e tecnológica que, apesar das contradições existentes, se edifica em torno da emancipação do estudante/trabalhador e em uma proposta de formação integral e integrada, que valoriza tanto as bases científicas quanto humanísticas.

Nesse processo, a formação de professores deve adotar uma perspectiva crítica e reflexiva na qual o docente é convidado a cultivar seu papel social de mediador. Na institucionalização operada pelos IFs, o desenvolvimento profissional do professor implica aprender a formar-se para ensinar nas fronteiras da superação da subordinação da ciência ao capital e da ruptura da formação humana profissional fundada na mera ideia de treinamento técnico-profissional.

É neste cenário de políticas que seguem a racionalização técnica da formação de professores e reforçam um discurso que reitera a desvalorização da docência em EPT que esta pesquisa se insere, explorando as histórias de vida dos professores formadores para compreender e analisar como estes profissionais atribuem significado à docência em EPT no âmbito do ProfEPT e quais sentidos atribuem à aprendizagem da docência no decurso de seu processo de desenvolvimento profissional docente.

Ao trabalhar com o desenho institucional dos IFs, com as especificidades da carreira docente em Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) e com a trajetória do professor formador em EPT, a pesquisa cogita que o recurso às histórias de vida oferece uma chave analítica para compreender o desenvolvimento profissional docente dos professores do ProfEPT.

Após a delimitação temática e o recorte do público participante, a pesquisa avançou para a fase de desenvolvimento. Cada um dos 38 Institutos Federais associados ao Programa recebeu, por *e-mail* institucional, uma solicitação de autorização para a realização da pesquisa. Dessas instituições, 22 emitiram a autorização necessária. De posse das anuências, a pesquisa encaminhou-se para realização de dois dispositivos: um questionário e uma entrevista narrativa.

O questionário, composto por 21 questões destinadas a mapear o perfil do(a) professor(a) formador(a) associado ao ProfEPT, foi elaborado no *Google Forms* e enviado, junto com um convite, aos endereços eletrônicos de cada professor dos 22 IFs participantes. Foram obtidas 76 respostas ao questionário e os dados foram triados, tabulados e utilizados para estabelecer os critérios de seleção dos professores colaboradores para a entrevista narrativa. Após a definição dos critérios, foram convidados seis professores para as fases das entrevistas. Buscou-se estender o convite aos professores credenciados desde o primeiro ano

de funcionamento do ProfEPT, 2017, e também foi observada a necessidade de garantir a participação de ao menos um colaborador de cada região do Brasil.

A entrevista de cunho narrativo foi realizada com o intuito de explorar a história de vida dos participantes, sob um enfoque acadêmico-profissional. Para conduzi-la, foram adotados os passos preparatórios e as etapas previstas por Jovchelovitch e Bauer (2008). Em seguida, as histórias de vida foram analisadas utilizando o procedimento metodológico hermenêutico-fenomenológico. Entende-se que este tripé favorece uma modelagem de investigação que permite um tratamento e análise qualitativa do trabalho interpretativo das subjetividades do público participante.

Para a análise dos resultados obtidos adotou-se o tratamento qualitativo na forma de discussão com a literatura da área, o que envolve o suporte do seguinte referencial teórico:

- a) sobre o campo de formação de professores: André (2010), Diniz-Pereira (2013), Cunha (2013), Freitas (2018) e Rinaldi (2016);
- b) sobre o desenvolvimento profissional docente: Diniz-Pereira (2019), García (1999), Imbernón (2010, 2019) e Vaillant e Marcelo (2012);
- c) sobre a história de vida de professores: Nóvoa (2013), Souza (2006, 2010) e Passeggi (2010, 2020);
- d) sobre a docência em EPT: Kuenzer (2011), Machado (2008, 2011 e 2021) e Moura (2008 e 2014);
- e) sobre a pesquisa narrativa: Jovchelovitch e Bauer (2008);
- f) sobre os saberes: Tardif (2012).

Para os procedimentos relativos à análise das entrevistas narrativas se empregou:

- g) a análise fenomenológico-hermenêutica: Merleau-Ponty (1999) e Rezende (1990).

A análise documental versou sobre as políticas e legislações educacionais que tem na formação de professores o seu foco. A ênfase foi dada aos documentos oficiais que se voltam à formação de professores para a educação profissional, os quais podem auxiliar o pesquisador a contextualizar e compreender melhor as narrativas e o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam como formadores em EPT.

Estruturalmente este trabalho está organizado em seis seções, incluindo esta introdução. A primeira delas se utiliza de uma reconstituição das memórias do pesquisador, a partir de uma sequência histórica que narra episódios da vida, da formação e da atuação profissional do autor. Ao narrar a própria história de vida, a intenção não é dar caráter absoluto às vivências e experiências do autor/narrador como se estas fixassem verdades passíveis de serem replicadas. Outrossim, a intenção é que o exercício narrativo seja uma

prática de formação que, situada dentro de um esforço investigativo, possa dialogar com as histórias de vida dos professores formadores em EPT que lecionam no ProfEPT.

A terceira seção apresenta os procedimentos metodológicos, expondo os fundamentos teórico-metodológicos adotados e procurando estabelecer aproximações entre o método história de vida e a abordagem hermenêutico-metodológica. Também são apresentados os tipos de pesquisa escolhidos para se aproximar do objeto de estudo, os procedimentos técnico-instrumentais empregados e os elementos estruturais da investigação, como a delimitação temática, os objetivos e a questão problema geradora da pesquisa.

A seção seguinte expõe as bases teóricas adotadas pela pesquisa, transitando pelo campo da formação de professores e seus desdobramentos sobre a formação docente em educação profissional e tecnológica (EPT), pelas legislações e políticas educacionais recentemente editadas e voltadas à formação de professores para a modalidade. Por fim, a seção em tela discute a literatura que se dedica às reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente, evidenciando o distanciamento do campo em relação ao DPD em EPT.

Na quinta seção, é apresentada a análise interpretativa das histórias de vida, explorando as narrativas dos entrevistados a partir de dois eixos analíticos. O primeiro apresenta a trajetória de vida e formação dos entrevistados, enquanto o segundo versa sobre o percurso de atuação e desenvolvimento profissional dos professores formadores vinculados ao ProfEPT.

2 NARRATIVA DE FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Este trabalho investiga o processo de desenvolvimento profissional dos docentes em educação profissional e tecnológica (EPT) que atuam no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), utilizando fragmentos de história de vida. Esses fragmentos se referem às memórias de formação acadêmica e de atuação profissional dos sujeitos desta pesquisa. A abordagem da história de vida permite a emergência das chamadas “histórias subterrâneas”, conforme definido por Pollak (1989), que são aquelas silenciadas pelo discurso oficial. Por este motivo, afirma o autor, as histórias de vida possuem uma propriedade arquetípica coletiva pela qual o narrador pode operar a reconstituição de si. Este fator de reconstrução identitária contido na história de vida impede-a, segundo Pollak (1989) de ser um mero relato de fatos isolados de uma existência.

Em face do exposto é preciso, de antemão, imergir na ação de elaboração do memorial de formação do pesquisador. Entendo que se debruçar sobre a própria história é condição formadora para a escuta e o tratamento da história narrada pelos colaboradores desta pesquisa.

Nesta seção, são apresentadas algumas reminiscências que abordam aspectos da vida do pesquisador, entrelaçando experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas ao longo de seus processos formais e informais de educação. As memórias narradas constituem partes da própria história do pesquisador, cuja disposição pode servir tanto para elucidar os motivos que o levaram ao tema deste trabalho quanto para compreender seu processo de desenvolvimento profissional docente.

Por mais de uma vez, o pesquisador se viu imobilizado frente ao desafio de redigir uma narrativa de sua história de vida. Um dos motivos para essa resistência esteve relacionado ao fundamento epistemológico e à opção metodológica materialista-histórica que o acompanharam durante o mestrado, entre 2002 e 2006. Esse aspecto inicialmente fez parecer frágil a perspectiva de uma microanálise calcada em um sujeito narrador produtor de sentidos e significados a partir de gatilhos de memória.

No percurso de seu doutoramento, iniciado em 2020, a proposta de conceber uma investigação a respeito do desenvolvimento profissional docente, fundamentada nas narrativas de professores formadores em educação profissional e tecnológica, assim como a redação de suas memórias, representou e, até certo ponto, ainda representa, em enfrentamento de uma incerteza epistemológica. Havia o receio de que, ao envolver-se com narrativas autobiográficas e as subjetividades nelas presentes, as condições sociais da docência e os condicionantes estruturais da escola estariam relegados a um segundo plano, entrando em

desacordo com o suporte teórico e metodológico do trabalho dissertativo produzido durante o mestrado.

Na tentativa de superar essa dificuldade, este trabalho adota uma abordagem que busca compreender a subjetividade dentro de limites fenomenológico-existenciais, os quais constituem um dos aportes metodológicos desta pesquisa. Nesse sentido, ao recorrer às ideias de Sartre (2012), é possível afirmar, em certo sentido, que a subjetividade se manifesta como intersubjetividade, uma vez que as condições de existência do eu residem no outro. Preocupado em fazer a defesa do existencialismo frente a algumas críticas que recebera, o autor, em contraponto ao materialismo, afirma:

Nós queremos, precisamente, constituir o reino humano como conjunto de valores distintos do reino material. Porém, a subjetividade que aqui postulamos a título de verdade não é uma subjetividade rigorosamente individual, pois demonstramos que no *cogito* não se revela apenas a si mesmo, mas também aos outros (Sartre, 2012, p. 34).

No pensamento, os sujeitos descobrem-se a si mesmos, mas sempre frente ao outro. O outro, afirma Sartre (2012), é fundamental para a existência e autoconhecimento. Portanto, há um valor universal na subjetividade, porque a constituição da existência se processa no mundo da subjetividade, onde, de acordo com o autor, o homem decide sobre si mesmo e sobre o outro.

Desta forma, a resistência inicial ao emprego das narrativas autobiográficas como recurso metodológico tem sido superada em face de transformações que estão ocorrendo no processo de desenvolvimento acadêmico-profissional deste pesquisador. Tais mudanças são influenciadas pelo contato com a literatura que discute o tema, a exemplo de Pineau (2014) para quem o “eu” tem uma força formativa que permite a cada um a elaboração de sentido de si próprio. Para o referido autor, “a autoformação (...) corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder - tornar-se sujeito -, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo” (Pineau, 2014, p. 95). Em resumo, a autoformação apresenta uma dupla aptidão ao instituir o sujeito da formação que é, ao mesmo tempo, objeto de seu processo formativo.

Havendo a possibilidade de entender a pesquisa narrativa como escrita de si que se apoia em uma articulação intersubjetiva sujeito X sujeito (Passeggi; Cunha, 2013), é relevante ressaltar que as experiências de vida que são evocadas nessa escrita não são apenas uma (auto)narrativa, mas também se configuram como uma heteronarrativa, no sentido dado por

Ricoeur (1996) para quem as identidades se tecem no enredamento das diferentes histórias de vida.

Nesse contexto, a narrativa de vida deste pesquisador se emaranha com outras histórias, possibilitando uma compreensão mais ampla da construção relacional da identidade pessoal e profissional. Disto isto, nos dois tópicos seguintes, será explorada a narrativa do percurso escolar e acadêmico-profissional do autor desta tese, que, por necessidade metodológica, utilizará a primeira pessoa do discurso para conduzir essa parte do texto.

2.1 Escola, vida e memória

Em um certo sentido, a história de minha vida é um segmento da história de outras vidas humanas, a começar pela de meus genitores, continuando com a de meus amigos e, por que não, de meus adversários (Ricoeur, 1996, p. 179).

Pelas mãos de uma doula sou nascido paranaense na localidade rural de Alto Empossado, pertencente ao município de Dois Vizinhos-PR. Em um parto custoso, vim ao mundo, bem como três de meus irmãos, na propriedade de meus avós paternos que eram filhos de imigrantes italianos e poloneses. Ali também havia nascido meu pai e seus seis irmãos.

Não tenho recordações dos quase dois anos que lá vivi, mas ouvi contar que meu avô, o *nonno*, havia tomado posse daquelas terras durante o processo de ocupação do sudoeste paranaense por migrantes gaúchos e catarinenses. Lembro-me, com infância já adiantada, dele nos contando que atraía alguns vizinhos trocando porções da propriedade por cordas, cavalos e outros itens de serventia para a vida rural. Mais que formar uma célula familiar, nos anos 1940, viver em comunidade era questão de sobrevivência e a marca identitário-cultural dos residentes em Alto Empossado, como atesta a Figura 1 que ilustra uma festa de casamento na residência da família Venassi, meus padrinhos, em meados da década de 1970.

Figura 1 - Vida comunitária em Alto Empossado-PR



Fonte: o autor, arquivo pessoal.

Pioneiro do local, o patriarca da família Meia Casa foi professor das crianças daquela localidade em um tempo no qual o ensino não era reconhecido como um ofício e em que a docência se assemelhava a uma espécie de vocação para leigos (Tardif; Lessard, 2014).

Meu pai foi aluno de meu avô e, em suas lembranças, afirma que na postura docente enérgica de seu professor foi, segundo ele, uma das razões para o seu aparente insucesso de aprendizagem e resistência à escola.

Por intermédio de meu pai, soube que o *nonno*, neste período como docente, se deslocava a cavalo até Pato Branco-PR para receber o pagamento pelos ensinamentos prestados na escola da comunidade. Era uma viagem de aproximadamente 120 km ida e volta. É provável que isto tenha ocorrido na década de 1950. Naquela época, o Brasil caminhava para uma sociedade de massa urbanizada, porém ainda enfrentava desafios significativos em relação ao analfabetismo. A qualidade do ensino nas escolas públicas secundárias era considerada de qualidade, certamente em contraste com a escola pública primária de localidades rurais distantes dos grandes centros urbanos como aquela em que meu avô havia lecionado para meu pai.

Todas as conjecturas mentais que possuo destes primeiros anos de vida se restringem a algumas poucas fotos da época e às narrativas de meus familiares. Isto demonstra o quanto o registro fotográfico e a narrativa do outro contribuem para emoldurar de forma saudosista e afetuosa minha identidade relacionada ao lugar em que nasci, de tal sorte que a sinto,

invariavelmente, projetada pelas vivências, pelo relevo local e histórias daqueles com quem convivi em meus primeiros anos de vida.

Vale destacar que minha constituição identitária não se demarcou tão somente à Alto Empossado. Numa espécie de devenir, ela é um segmento com rupturas, para usar a epígrafe de Ricoeur (1996), da agricultura, da religiosidade, da paisagem, dos afetos, das pessoas e de outros fatores culturais daquele pequeno patrimônio rural, meu berço e lugar de origem.

As primeiras lembranças que tenho de meu contato com a escola estão enredadas pelas memórias e narrativas de minha mãe. Ela atuava como professora leiga na zona rural do sudoeste do Paraná, entre final da década de 1960 e início dos anos 1970, e me conta que deixou de lecionar durante o período em que me gestou, em 1974. Ademais, recorda que, quatro anos mais tarde, quando tive meu primeiro contato com a escola, foi um momento marcado por muitos prantos.

Quando tive condições de entender o ofício que minha mãe exercera, a primeira tentação foi perguntar-lhe se havia usado a palmatória. A palmatória era tudo o que eu sabia sobre a escola de outrora e parecia incondizente com o amor materno. Na base de minhas projeções sobre a escola de meus pais, estava a imagem de uma instituição ordeira e disciplinadora.

De certa forma, esta compreensão me acompanhou nos primeiros anos de meu ingresso escolar e me fez nutrir um inconformismo com o emprego da violência, mesmo a verbal, na relação pedagógica. Mas, não posso ignorar que eu mesmo já me vali deste expediente, o que me é bastante incômodo de lembrar. Em uma dada turma, atuando como professor de adolescentes pela primeira vez, repreendi um estudante cujo comportamento não estava afeito à aprendizagem, segundo a autoridade de meu juízo, comparando-o ao “Mané” da canção de Bezerra da Silva.

Mais tarde, refletindo sobre a situação, me vi no uso dos instrumentos de poder e violência simbólica frisados por Bourdieu e Passeron (1992), pois requisitava a disciplina como valor cotidiano merecedor de cultivo na vida escolar. Quando ocorreu este episódio, eu estava iniciando minha trajetória como professor na EPT, depois de ter atuado por 10 anos como docente do ensino superior. Seria mais razoável que tivesse procurado a causa daquele comportamento discente, avesso à aula, na conservação de minha postura docente universitária que, àquela altura, era incondizente com o público adolescente que eu recebia em sala de aula.

Dentre outras reflexões possíveis, esta situação aparentemente isolada me leva a questionar se todos os sujeitos que se iniciam como docentes têm o senso comum pedagógico como substrato prático-teórico, como sugere Luckesi (1994).

Voltando à narrativa ao colo materno, minha ida ao jardim de infância *Pingo de Gente* se deu de forma negociada. Com muito custo, minha mãe induziu-me à escola para um primeiro contato. Era o ano de 1978. As lembranças fragmentadas que tenho, no limite entre memória e imaginação, eram de uma sala de aula muito alva, limpa e ordeira. A jardineira azul no formato de macacão que nos servia de uniforme é uma das marcas daquelas memórias de infância. A Figura 2 apresenta um detalhe da sala de aula que eu frequentava.

Figura 2 - Sala de aula na Escola Pingo de Gente, Salto Santiago-PR, 1978



Fonte: Facebook: Barrageiros e Cia. Fotógrafo: José Soares de Moraes.

A imagem corresponde às minhas lembranças, principalmente no que tange à disposição das crianças e à quantidade de coisas que havia no ambiente. Como é possível observar na Figura 2 a sala não continha o clássico alfabeto ou qualquer imagem que faça alusão a letras fixadas nas paredes ou mesmo sendo manuseadas pelas crianças, ao menos nas duas paredes retratadas.

A primeira passagem pela escola foi curta, os registros guardados são poucos e limitam-se à lembrança de ter sido apresentado à turma, pela professora, e ao dia em que mudei de turma e professora, sendo este o último que frequentei aquela escola, após um dia de prantos por não me conformar à transferência a que havia sido submetido. Nunca soube os

motivos e o episódio ficou guardado, como que em um pódio das memórias daquela breve trajetória.

A escola Pingo de Gente situava-se na cidade-acampamento de Salto Santiago-PR, para a qual minha família havia se mudado em 1976. Localizada entre os municípios de Laranjeiras do Sul e Chopinzinho, esta cidade foi projetada para abrigar os trabalhadores e seus familiares durante o período de construção da Usina Hidrelétrica de Salto Santiago (UHSS), no Rio Iguaçu.

Meu retorno à escola ocorreria somente 4 meses após ter completado meus sete anos de idade. Neste intervalo, entre 1978 e 1982, meu vínculo com a educação formal se restringiu à curiosidade despretensiosa em folhear tanto as apostilas que meus três irmãos mais velhos utilizavam no Colégio Positivo, quanto os velhos livros que minha mãe havia guardado da época em que atuara como professora.

Eu não fui alfabetizado em minha passagem pelo Pingo de Gente, em 1978, mas este primeiro contato com a escola foi mais prazeroso que a aquisição da habilidade de ler e escrever de forma mecânica como ocorreu na Primeira Série do 1º Grau que cursei em anos mais tarde.

Em 1982 minha família havia se mudado do Sudoeste para o Noroeste do Paraná. Foi no Colégio Estadual Princesa Isabel, na cidade de Marilena-PR, que iniciei meus estudos na Primeira Série do 1º Grau com a professora Maria Alzira. Naquele ano, fui formalmente alfabetizado. Usávamos o livro Caminho Suave, cuja autora era Branca Alves de Lima.

Deste processo recorro-me das desgastantes repetições orais do alfabeto, dos tracejados sobre os quais aprendíamos a calibrar a caligrafia e desenhar as letras que cantávamos em coro e de cada uma das imagens associadas às letras: “a” de abelha, “b” de bebê, “c” de cachorro, “d” de dado e assim por diante. Tive muita dificuldade para aprender as letras Z e X, pois elas eram ilustradas, respectivamente, por uma zabumba, que eu não sabia o que era, e pela palavra xadrez. Xadrez, para mim, era a marca de um produto em pó que meu pai usava em tintas de pintar paredes. Porém, na cartilha de alfabetização o X era representado por um tabuleiro de xadrez, conceito que eu só viria a entender por conta própria no final da década de 1980, ao ler recortes de jornais.

Ainda no campo das recordações, lembro-me de algumas atividades que envolviam a celebração de datas do calendário cívico: foi assim com o algodão colado em uma folha de sulfite sobre o contorno de um coelho, para comemorar a Páscoa e depois com o guardanapo de papel dobrado na forma de uma gravata para celebrar o Dia dos Pais.

Outra ação costumeira desta fase eram os ditados. A professora escrevia no centro da lousa a palavra ‘ditado’ e pronunciava palavras, geralmente isoladas, para que as escrevêssemos em nossos cadernos. Em seguida, um a um, levávamos aquela produção até a mesa da professora para que ela corrigisse nossa escrita denunciando os erros de grafia. O exercício todo era sempre um momento de apreensão para mim, pois tinha a aura de cobrança, de atenção redobrada e de silêncio, uma vez que as palavras não eram repetidas ao serem ditadas.

Por fim, não se apaga da memória o cheiro meio inebriante do papel rodado em estêncil no mimeógrafo. Quando isto ocorria sabíamos que estávamos diante de uma atividade nova, às vezes avaliativa. Vinte e um anos depois, durante a realização da pesquisa de mestrado, ainda encontrei este recurso sendo utilizado em uma escola rural municipal multisseriada do assentamento Gleba XV de Novembro, no ano de 2003. Talvez este fato dê indícios, na esfera político-econômica, do quão pouco se investe na equipagem do ato pedagógico.

O aprendizado da leitura das letras pelo esforço da repetição denunciava um modelo pedagógico tecnicista e, de certa forma, bancário, que caracterizou meu primeiro contato efetivo com a educação básica. Neste tocante, às matérias mencionadas na Figura 3 se aplica um currículo minimalista regido pela alfabetização como adestramento.

Figura 3 - Boletim Colégio Estadual Princesa Isabel, Marilena-PR, 1982

BOLETIM ESCOLAR

Colégio Princesa Isabel Ensino de 1º e 2º Grau (1ª a 4ª) Série

Professor(a) Maria Cláudia Vieira Série.....Turma.....

Localidade.....Município: Marilena ANO: 1982.....

ALUNO: Volmar Meia Casa.....

Matérias	Resultados				Faltas		Res. Rec. Av. Final	Res. Rec. Av. Final
	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	EL	EF		
Comunicação e Expressão	99	99	100	100	90	75		93
Integração Social	80	90	100	100	700			90
Iniciação às Ciências	70	60	100	99				82
Faltas	1	-	7	2	10			

Período	Data	Assinatura do Pai ou Responsável
1º Bimestre		<u>Catarina Lourdes Meia Casa</u>
2º Bimestre		<u>Catarina Lourdes Meia Casa</u>
3º Bimestre		<u>Catarina Lourdes Meia Casa</u>
4º Bimestre		<u>Catarina Lourdes Meia Casa</u>

A vista dos resultados acima, o (a) Aluno (a) foi Reprovada... e tem direito a matrícula na segunda... série do 1º Grau.

Local e Data

Fonte: o autor, arquivo pessoal.

Na segunda série, em 1983, com a professora Fátima, lembro-me que o material didático estava ambientado no cenário e paisagem da zona rural, narrando a visita de uma família em férias ao sítio de um dos avós. Não sei como ocorria a escolha do material didático, mas nós, crianças daquela época, tínhamos bastante contato com a vida rural do entorno da cidade que era muito pequena e se forjara sobre o cultivo do café.

De certa maneira, os textos do livro didático e suas atividades se vinculavam com aquilo que eu vivenciava. A recordação que tenho da professora evoca a imagem de uma senhora franzina e dócil, o que acredito estar associado ao conhecimento de que aquela professora residia na zona rural do município.

Na aprendizagem da matemática, era comum nos depararmos com exercícios envolvendo a resolução dos chamados problemas, nos quais os verbos ‘comprar’ e ‘vender’ não somente indicavam as operações matemáticas necessárias, mas sobretudo moldavam, com certa sutileza, o comportamento dos alunos, naturalizando atitudes voltadas para uma cidadania de mercado. Quando tive a oportunidade de estudar Filosofia da Educação, durante meu período como docente em um curso de Pedagogia entre os anos 2000 e 2002, explorei o tema dos valores associados à educação. Procurei sondar se minhas alunas também haviam

aprendido matemática da mesma maneira que eu e passamos a problematizar os verbos empregados tanto pelos livros didáticos, quanto pelos professores dos anos 1980 no ensino das operações matemáticas. Por que tais verbos não eram doar, dar e compartilhar? Uma resposta poderia ser encontrada na análise de Bourdieu e Passeron (1992) sobre a reprodução ideológica das relações de classe pelo sistema de ensino. Segundo os autores, esse sistema é apenas relativamente autônomo, uma vez que está em grande medida vinculado à reprodução da estrutura social a qual está inserido.

A Figura 4 ilustra meus primeiros tempos de vida escolar. São passados 40 anos da pose para a fotografia, 23 dos quais como professor. Mas, em todo este tempo, simultaneamente, tenho sido estudante. Sob certo aspecto, estou me fazendo docente na medida em que me mantenho discente. Um destes aspectos é o exercício da empatia com meus alunos, em especial os adolescentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Figura 4 - Foto lembrança da 1ª Série, Colégio Estadual Princesa Isabel, 1982



Fonte: o autor, arquivo pessoal.

Em certo sentido, meu desenvolvimento profissional docente está calcado sob as imagens e experiências do tempo em que era estudante da educação básica. Um exemplo reside no esforço do exercício de tentar colocar-me, enquanto leciono, na condição dos estudantes que estão à minha frente. Procuro imaginar como eu agia quando tinha a idade deles, o que eu pensava e que entendimento tinha sobre a vida e a escola.

Assim, posso afirmar que durante minha formação escolar começava a ser tecida uma concepção sobre o ser docente que me acompanharia mais tarde. A este respeito cabe salientar que “os processos de formação de um professor não estão temporalmente relacionados à intenção de ser professor [...] mas podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes” (Morosini, 2006, p. 352). A trajetória formativa permite o estabelecimento de entendimentos sobre o que é a docência. Não raro, a representação do professor, sisudo ou compreensivo, é um dos papéis preferidos a ser interpretado das brincadeiras dos infantes.

Da escola de Marilena-PR, guardo lembranças das brincadeiras do intervalo, da quadra de esportes que era quadra de educação física (embora eu nunca a tenha frequentado), do uso periódico e coletivo do gargarejo com flúor no banheiro da escola e das filas, uma para meninos e outra para meninas e organizadas por tamanho, do menor para o maior, e que se formavam tanto para entrar em sala de aula quanto para entoar o Hino Nacional no pátio escolar.

Da terceira série lembro-me da professora Lica e seu carisma e carinho. Ela foi minha primeira professora negra. Na verdade, na educação básica, entre 1982 e 1996, tive apenas dois professores negros. Com esta professora, que me parecia sempre bem-vestida, estudei até maio de 1984.

Não tenho lembranças pormenorizadas do conteúdo que estudávamos em sala de aula, mas é forte a recordação da Canção do Exílio, de Gonçalves Dias, e as explicações dadas pela professora. Aquele texto soava-me divertido. Há ainda a aprendizagem da operação aritmética chamada multiplicação. Em coro, nós recitávamos a tabuada escrita na lousa pela professora, que apontava a sequência das multiplicações com uma régua. Recebíamos exercícios de memorização para serem feitos em casa. Recordo-me das aulas em que a professora nos “tomava” a tabuada. Em pé, ao lado da carteira, ela perguntava quanto era um determinado número multiplicado por outro e o aluno dava a resposta que era acompanhada de um reforço positivo ou negativo, conforme a resposta. Eu decorei toda a tabuada na terceira série, sem usar os dedos, pois não queria passar vergonha.

Recordo-me também de um episódio em que a professora Lica levou a turma para conhecer a igreja católica da cidade. Naquele dia, houve um momento em que meus amigos passaram a cantar uma música que dizia “Mãezinha do céu eu não sei rezar... azul é teu manto e branco é teu véu... mãezinha eu quero te ver lá no céu”. Eu não conhecia a letra, mas não me esqueço do tom de pesar da entoada. A visita mexeu comigo. Eu não queria ir para o céu, não naquele momento, pois a escola e a rua eram muito boas. Vem-me à mente, ainda, as orações

católicas que fazíamos no início de cada novo dia letivo e de nos levantarmos de nossas carteiras sempre que a diretora da escola nos visitava. Não estou certo de que estes fatos ocorreram nos dois primeiros anos em que estudei naquela escola. Então, não sei se esta disciplina era uma exigência do perfil da professora ou uma dinâmica cultural da escola.

Marilena-PR foi o auge das minhas lembranças, saudades e gozos de infância. Fosse eu Gonçalves Dias já teria cantado em versos as marcas impressas pela fruição de tudo o que significou e ainda significa ter vivido ali entre 1980 e 1984. Lá deixei de ser *piá*³ para ser moleque, não sem as risadas zombeteiras de outras crianças que viam graça no meu sotaque e linguajar sulista.

Eu era moleque do jogo com cinco pedrinhas nas calçadas da escola (cinco marias), da brincadeira *stop* (adedanha), que consumia as folhas de nossos cadernos. Também vivi os trabalhos do tempo de moleque de meus irmãos mais velhos: as caixas de geladinhos e de engraxate que eram os ofícios com os quais ganhavam suas moedas. As minhas moedas vinham da ação esporádica de juntar ossos para vender a um carroceiro. Fui moleque sobretudo do jogo de bola corrido em qualquer lugar, até mesmo seguindo os meninos mais experientes que varavam o cercado de arame farpado do clube da cidade para invadir o campinho gramado.

Em minha vivência, a cidade de Marilena significou uma espécie de rito de passagem do familiar ao diverso, do lar à escola e de uma cultura sulista homogênea, na qual nascera e fora educado em meus primeiros anos, a uma cultura heterogênea. Nesta etapa da vida tudo tinha a dimensão do público e do não interditado. Ao menos é assim o registro feito por minha mente.

Se entre meus seis e nove anos, vivi o contraste da diversidade cultural, comportamentos, arquitetura, vestimentas, linguajar, culinária e brincadeiras, dos 10 aos 11 anos, vivi o contraste de classe social. No primeiro semestre de 1984, minha família mudou-se, em função do trabalho de meu pai, para a cidade de Primavera-SP. Fomos morar em uma viela, em uma casa geminada de madeira, igual a tantas outras construídas no local. A residência pertencia à estatal Companhia Energética de São Paulo (CESP), que era a administradora de Primavera e construtora da Usina Hidrelétrica Engenheiro Sérgio Motta.

À semelhança de Santo Santiago, a cidade de Primavera fora projetada para ser desmontada ao final das obras, mas resiste pacatamente até hoje.

³ No local em que nasci, *piá* é um regionalismo sulista empregado para identificar uma criança, geralmente menino.

A vila foi construída no formato de um navio, conforme Figura 5. Em sua parte superior, no convés ou norte da cidade, estavam as residências de alvenaria, em sua maioria, reservadas aos trabalhadores e seus dependentes pertencentes aos níveis seis e cinco, formados por engenheiros e médicos, e quatro e três, aos quais pertenciam os professores, os encarregados e os técnicos de nível médio. Na parte inferior, o porão do navio ou sul da cidade, foram construídas as residências em madeira para abrigar os níveis dois e um. Pertenciam a estes dois níveis os trabalhadores braçais.

Neste último grupo, estava meu pai com seu ofício de carpinteiro, exercido inclusive aos finais de semana. Para completar a renda familiar, ele fabricava móveis em madeira no quintal de casa, sob minha “supervisão de ajudante”.

Figura 5 - Imagem aérea de Primavera-SP, 2023



Fonte: Google Maps (fev. 2023).

Até o ano em que a primeira escola privada se instalou em Primavera, a escola pública, eram quatro ao todo na cidade, abrigava aos filhos/estudantes de todos os seis níveis de trabalhadores. Foi no ano de 1985, na quarta série, que me dei conta desta classificação das pessoas por níveis de funcionalidade. Recordo-me que no intervalo havia garotos que possuíam brinquedos que eu nem imaginava que poderiam existir. Era difícil uma aproximação e tenho a impressão que os professores davam a eles uma atenção diferente. Mas, foi outro episódio que me fez perceber as diferenças. No começo do ano letivo, para além do material escolar costumeiro, tínhamos que levar 100 folhas sulfite para a professora, as quais ficariam guardadas em um armário na sala de aula e seriam utilizadas ao longo do ano letivo. Meus pais tinham, na época, cinco filhos em idade escolar. O salário de meu pai era o de um nível dois, trabalhador braçal sem qualificação, por este motivo nem sempre havia dinheiro suficiente no começo do ano para atender a todas as demandas por material

escolar. Lembro-me que, ao entregar uma quantidade inferior às 100 folhas de papel e justificar o feito, recebi uma repreensão verbal da professora. De certa forma, isso foi constrangedor. Não é a lembrança que me constrange, mas a percepção na pele, vivendo em Primavera, de que havia espaços interditados e tratamentos diferenciados dispensados às pessoas, até mesmo dentro da escola.

Na Escola Estadual Porto Primavera, estudei de 1984 a meados de 1986. Terminei de cursar a terceira série do Primeiro Grau no ano de 1984. A professora se chamava Adelaide. Senti certo orgulho quando ela recebeu minha transferência e me apresentou aos demais colegas de turma, após folhear meu caderno e dizer que, no Paraná, o ensino era mais forte porque havia conteúdos de matemática que eu estava estudando na terceira série e que, em São Paulo, eles seriam abordados somente no ano escolar seguinte.

Naquele ano letivo, enfrentei problemas comportamentais em sala de aula que ocasionaram baixo rendimento escolar, não sei se isto se deu por dificuldade de adaptação com as mudanças ocorridas ou por ter sido advertido verbalmente na frente de toda a turma ao interromper uma explicação da professora. O fato é que, após aquela chamada de atenção, me retrai e distanciei-me afetivamente dos estudos e da própria professora. Lembro-me de uma ocasião, após a aula em que minha mãe conversou com a professora sobre o que estava ocorrendo. Não quis presenciar o diálogo, fiquei metros distante da professora. Às vezes, acho que somente fui aprovado naquele ano devido à intervenção materna, pois eu já não me esforçava.

O ano de 1985 foi um bom ano escolar. Lembro-me dele como ano do zelo. Tínhamos que levar em nosso material escolar uma toalha que era estendida sobre a mesa/carteira no começo de cada aula. Não sei como isto se iniciou, mas eu pegara a mania de arrumar todas as carteiras da sala de aula em fileiras, pois chegava mais cedo à escola.

Na quarta série, li meu primeiro livro intitulado *A Ilha Perdida*, de Maria José Dupré. Era um livro da coleção Vaga-Lume. Tínhamos que fazer um resumo por escrito em folhas de papel almaço. Desta atividade tenho minhas primeiras lembranças de discussão e trabalho em grupo com outros colegas na biblioteca da escola. Acho que meu resumo ficou quase mais extenso que o livro. Eu queria que a professora estivesse presente em todas as etapas daquela atividade. Achava que ela tinha que pegar em nossas mãos para que o resumo fosse produzido. Hoje sou grato pela ausência docente, pois entendo que a professora estava, de forma deliberada ou não, preparando nossa autonomia para a quinta série: aquela em que, enfim, poderíamos usar caneta.

Não parei mais de ler os livros da coleção Vaga-Lume. Tive boas notas escolares naquele ano e mantive a amizade com alguns colegas daquela turma até os dias atuais. Por sinal, é a partir da quarta série que começo a ter lembranças dos nomes de alguns colegas com quem estudei.

Em 1986, ingressei na quinta série. Passei a ter meus primeiros livros didáticos, comprados pelos meus pais ou herdados dos irmãos mais velhos. Observando hoje aquele período, penso que eu era bastante inexperiente para aquele tipo de formação/organização escolar. Havia um professor para cada matéria. Eles me pareciam mais maduros que as professoras que eu tivera no primário. Recordo-me que sofri com Geografia, ministrada pela professora Verônica, pois os termos técnicos da disciplina não pertenciam ao meu vocabulário e, assim como a Língua Inglesa, não transitavam pelo meu cotidiano.

Foi na quinta série que estudei pela primeira vez com estudantes que haviam ficado retidos, reprovados. Às vezes, acho que seria este o meu destino se eu não tivesse parado de estudar antes de terminar aquele ano letivo. Tenho algumas recordações desta experiência, uma delas é a do diálogo em pequenas rodas de amigos durante o intervalo das aulas e a outra refere-se às reuniões em casa com os colegas de turma para estudarmos e fazermos alguns trabalhos.

O grau de exigência era maior. Tanto que, ao ser dispensado por motivos de saúde, juntamente com outro amigo, das aulas de educação física, conduzidas pelo enérgico e, às vezes, temido professor Quati, tivemos que entregar um relatório sobre a Copa do Mundo de Futebol masculino, organizada pela Federação Internacional de Futebol (FIFA), no ano de 1986, e realizada no México. O trabalho devia conter escalações, substituições, o nome do trio de arbitragem, o nome dos atletas que recebessem cartões, os gols e o placar de todos os jogos. Inclusive com a anotação dos minutos de ocorrência de cada ato. Acho que não perdi nenhuma partida pela televisão de imagem preta e branca da família. Não assumi a missiva com pesar, eu adorava ver futebol. Porém, a falta de contato com os fundamentos e práticas de educação física me perseguiu desastrosamente por todo o Ensino Médio.

Daquele tempo, tenho lembrança do professor Ercílio, de Educação Artística, que se destacava por seu rigor quanto à nossa postura ao nos sentarmos na sala de aula. Em filas impecáveis, éramos orientados a manter as mãos apoiadas sobre a mesa e os pés cuidadosamente posicionados debaixo da carteira. Ele realizava inspeções minuciosas, percorrendo todas as fileiras com uma disciplina quase militar.

Não poderia deixar de registrar uma passagem de uma aula de produção textual com a professora Célia. Alguns dentre nós tínhamos um caderno de caligrafia, este era o meu caso.

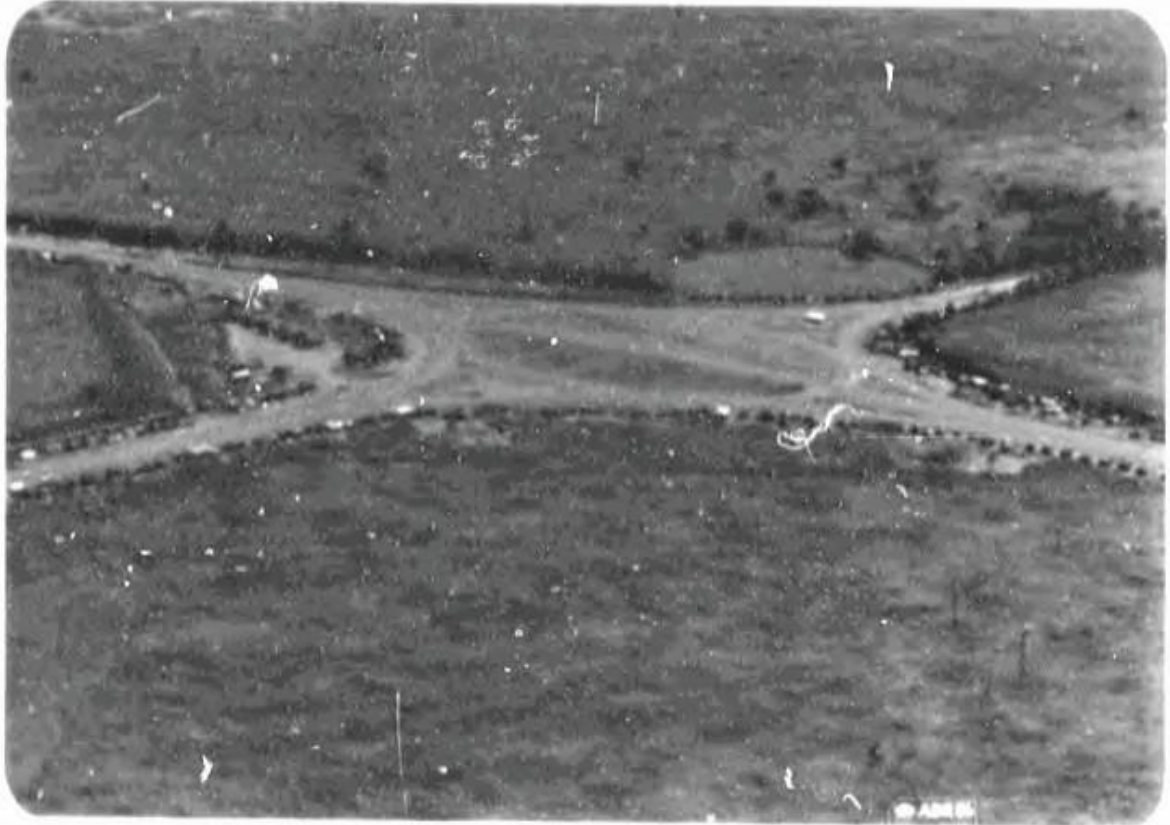
Aprendi a arredondar a letra que assim se conservou até o ingresso na faculdade de Filosofia. Este caderno também era destinado à correção dos erros de grafia. Em mais de uma ocasião, me recordo de ter que copiar repetidamente a forma correta de palavras que havia escrito incorretamente. Hoje não me recordo de nenhuma delas, pois era um exercício automático e até mesmo vexatório. Para ser sincero, não tenho certeza se aprendi a grafia correta daquelas palavras.

De uma forma geral, quando rebusco as lembranças daquele período vejo que os professores e professoras da quinta série, na Escola Estadual Porto Primavera, significaram inspiração. A imagem de serenidade, maturidade e compromisso para ensinar são traços marcados pela experiência de contato com aqueles docentes. Não havia gritos, insultos ou indisciplina, fato que contrasta com uma experiência que tive na condição de estagiário de Filosofia em algumas turmas de quinta à oitava série, 12 anos após 1985. Em pouco mais de uma década, a escola parecia ter se mantido a mesma, mas o perfil do alunado sofrera uma mutação acentuada em comparação com os tempos em que eu era discente.

Entre meados de 1986 e início de 1990, dos meus 11 aos 14 anos, me mantive fora da escola. O motivo estava atrelado à opção feita pelos meus pais que envolveu o pedido de demissão de meu pai e a consequente mudança da família para o acampamento de trabalhadores rurais sem-terra localizado às margens da rodovia Arlindo Bettio (SP 613), em Euclides da Cunha Paulista.

Em fase inicial, o acampamento possuía mais de 1500 barracos que se estendiam por vários quilômetros nas duas margens da rodovia nos sentidos Rosana, Euclides da Cunha Paulista, Teodoro Sampaio e Fazenda Ponte Branca, conforme pode se visualizar na Figura 6

Figura 6 - Acampamento sem-terra no trevo de Euclides da Cunha Paulista-SP, 1986



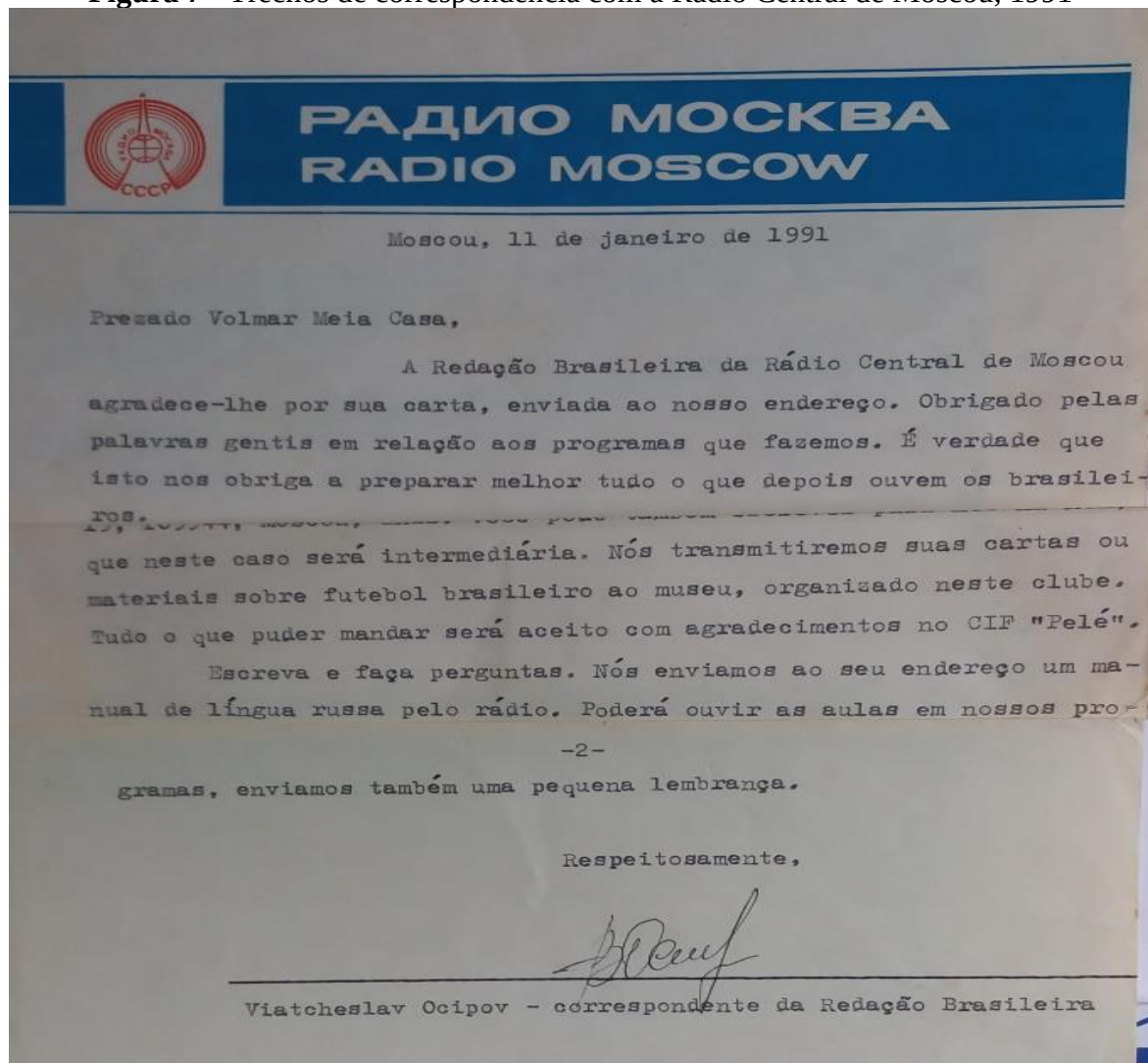
Fonte: Arquivo Nacional, 1986.

Neste período, minhas principais fontes de informação eram o rádio, folhas avulsas de jornais e os livros de meus irmãos. Ouvir o programa *A Voz do Brasil* era exercício de praxe, juntamente com o humorístico *A Turma da Maré Mansa*. Foi neste tempo que sintonizei os serviços de transmissão em Língua Portuguesa da *Rádio Central de Moscou* (RCM), sediada na capital da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

A partir de 1990, passei a me corresponder com a rádio através de cartas e postais, que levavam mais de 30 dias para serem recebidos. Até hoje guardo cada uma das correspondências, inclusive o manual de Língua Russa com o qual me aventurei a estudar o idioma acompanhando as emissões em Ondas Curtas das aulas. Na impossibilidade de frequentar a escola, o rádio, presente diariamente em minha vida, despertou meu primeiro desejo profissional: ser jornalista esportivo.

A Figura 7 apresenta trechos de uma correspondência mantida com a rádio russa no período de derrocada do comunismo soviético

Figura 7 - Trechos de correspondência com a Rádio Central de Moscou, 1991



Fonte: o autor, arquivo pessoal.

Outro passatempo era a leitura dos clássicos da literatura nacional. Devorei várias obras da Série Bons Livros, editada pela Ática. Todos com uma capa preta que continha a única ilustração do livro e uma impressão em papel que imitava o papel de jornal. Passei por Joaquim Manuel de Macedo, Bernardo Guimarães, José de Alencar, Machado de Assis, que era muito difícil (depois, no Ensino Médio ficaria sabendo que ele era realista), Visconde de Taunay, Lima Barreto e outros. Esses livros pertenciam aos meus irmãos e não sei como a família os adquiria, com eles tornei-me leitor daquilo que entendia e do que não compreendia. Por meio da leitura, eu fazia a modelagem de vários cenários e situações de vida que contrastavam com o cotidiano do acampamento.

Não parei mais de ler. Nos primeiros anos de docência, iniciada em 2000, eu lia livros inteiros durante a semana para preparar as quatro aulas que eu ministrava às sextas-feiras. No entanto, essas não eram mais leituras de prazer, mas uma forma de aplacar meu despreparo para a docência. A este respeito, mentalizara meus alunos como se fossem minha turma de

filosofia na graduação e eu era aquele professor, clássico, educado e dialógico de Filosofia da Ciência, Silvio Benelli, com quem me identifiquei em meu processo de formação.

Silvio me deu uma boa formação, principalmente quando, no último ano da faculdade de filosofia, sabendo que eu não iria seguir para o Seminário de Teologia, ao nos encontrarmos em um corredor, dirigiu-se a mim como “colega de profissão”. Essa abordagem me deixou desconcertado, pois entendia que ele era efetivamente um professor, capaz de se comunicar com os alunos, de explicar, dar exemplos, citar autores e realizar palestras e eu ainda me considerava apenas um aluno em vias de concluir uma licenciatura.

Ainda sem estar plenamente consciente e desde os primeiros anos no magistério, é possível afirmar que a definição de meus saberes e identidade docentes já estavam a ser moldados antes de me tornar professor. A este respeito Tardif (2012), ao discutir a pluralidade e a temporalidade, dos saberes docentes estabelece a existência de fontes anteriores à profissionalização, que se constroem em tempo e espaços anteriores à formação inicial para o magistério. Ele aborda essa questão da seguinte maneira:

Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar (Tardif, 2012, p. 20).

As experiências familiares e as experiências escolares compõem o que Tardif (2012) chama de socialização pré-profissional e constituem fontes do saber-ensinar que, de certa forma, estavam presentes em meus primeiros anos de magistério.

Com o passar do tempo, não demorou muito para cair por terra aquela mimetização da docência no curso de Administração no qual lecionava em uma faculdade privada. Essa transformação ocorreu principalmente devido à disposição de meus alunos, a maioria dos quais eram trabalhadores e trabalhadoras que haviam terminado o Ensino Médio há alguns anos, sendo muitos deles mais velhos do que eu. Aos poucos, o início da carreira foi se afastando das bases pré-profissionais e dos modelos ideais, caminhando em direção ao realismo pedagógico.

Voltando ao acampamento, meus amigos tinham outras leituras, mais vívidas do que as minhas, pelas quais eles me conduziram naqueles quase dois anos de vida no trevo da SP 613. Com eles, aprendi os manejos, fatos e causos da vida rural, além de como andar pelos

pastos das fazendas que cercavam os barracos, espremendo-os entre suas cercas e o acostamento da rodovia. Nós vivíamos em uma tira de chão, integralmente às margens.

No acampamento, tive contato com as leituras de mundo dos adultos, as quais me ensinaram palavras e o valor de ações que não caberiam em meu caderno de caligrafia da quinta série. Uma delas era a palavra ‘comissão’. Os sem-terra, em tempos anteriores à ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Pontal do Paranapanema, estavam organizados. Havia uma comissão de trabalhadores que, dentre outras medidas, cuidava das estratégias e mobilizações para sensibilizar o poder público e os moradores do entorno sobre as condições em que vivíamos e para a urgência da demanda por reforma agrária.

Minha família permaneceu acampada até maio de 1988, quando fomos assentados no Setor III da Gleba XV de Novembro, no município de Rosana-SP. Realizado o sonho da terra, restava o dos estudos. Durante os quatro anos em que fiquei apartado da escola, vivenciei um fértil período de aprendizagem. Quando retornei à quinta série noturna no ano de 1990 tudo parecia mais fácil, A escola tinha outro significado. As salas de aula eram todas muito cheias de alunos, os ônibus que nos transportavam eram abarrotados de estudantes. Havia uma demanda reprimida por educação entre os agricultores assentados. Eram os primeiros anos de vigência da constituinte de 1988 e da promessa de direitos aos cidadãos saídos da ditadura.

Os professores, vindos das cidades vizinhas, desembarcavam do ônibus às margens da Rodovia SP 613, nas proximidades do Setor II do assentamento, e percorriam a pé uma distância de 5km até a escola. Lá permaneciam durante a semana em hospedagens improvisadas em *containers*.

A Figura 8 apresenta uma foto ilustrativa de uma cena, pós-aula, dos professores no pátio da Escola Gleba XV de Novembro à frente de suas hospedagens.

Figura 8 - Professores em frente aos dormitórios da Escola Gleba XV de Novembro



Fonte: Facebook: Pioneiros da Gleba XV. Fotografia: Profa. Débora Luz.

Apesar de ser uma escola rural, o currículo não era adaptado às especificidades do campo. Até mesmo a prática docente parecia margear a dinâmica de vida do estudante assentado.

Nesse contexto, toda a ordem rural de meu cotidiano estava centrada na escola, não como uma fuga do trabalho campesino, mas como um alargamento da vida e de suas possibilidades. Foi neste sentido que me surpreendi com uma fala da diligente professora de Língua Portuguesa daquela quinta-série, professora Cícera, que repreendeu os estudantes em tom de desaprovação: “você quer passar a vida toda puxando uma enxada?”, questionou ela durante a tentativa de incentivar maior envolvimento da turma na resolução de uma atividade de aula.

Não havia nada de errado no trabalho da roça; eu queria mesmo que a escola valorizasse e reconhecesse isso. Afinal, meu parâmetro de vida naquele momento não era a cidade, mas o desejo de melhorar as condições de vida no assentamento. Isso incluía uma escola com professores que, para além de serem figuras de afeto e respeito, precisavam, de certa forma, estar engajados em um projeto de valorização dos homens e das mulheres assentados.

Residir na Gleba XV era afirmar uma identidade de produtor e criador, mas para isso precisávamos enfrentar a leitura pejorativa enlevada de preconceito que grassava o imaginário da população citadina do entorno, manifestada na provação: “é doido ou é da Gleba?”

Na escola Gleba XV de Novembro, cursei a quinta e a sexta série do Primeiro grau. Em 1992, decidi cursar o Ensino Supletivo como forma de amenizar o déficit do tempo fora da escola. Foi somente durante o meu estágio de docência no Programa de Doutorado, em 2022, que tomei ciência de que o supletivo era uma modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). Fui aluno da EJA na escola João Pinheiro, em Rosana-SP, onde passei um semestre na sétima série e outro na oitava série. Durante esse período, a aula vaga foi o “mestre” mais assíduo que tive no ensino supletivo. Com exceção de alguns poucos e bons professores, a recordação que tenho é de abandono com a EJA.

Quando concluí o Ensino Fundamental, em 1992, matriculei-me no ano seguinte no Curso Técnico Profissionalizante em Contabilidade, com o intuito de cursar o 2º Grau na Escola Norte, em Primavera-SP. Meu intento não era ter uma habilitação profissional, o que seria compulsório devido à reforma do ensino promovida pelo governo militar em 1971, conforme Lei n.º 5.692 (Brasil, 1971).

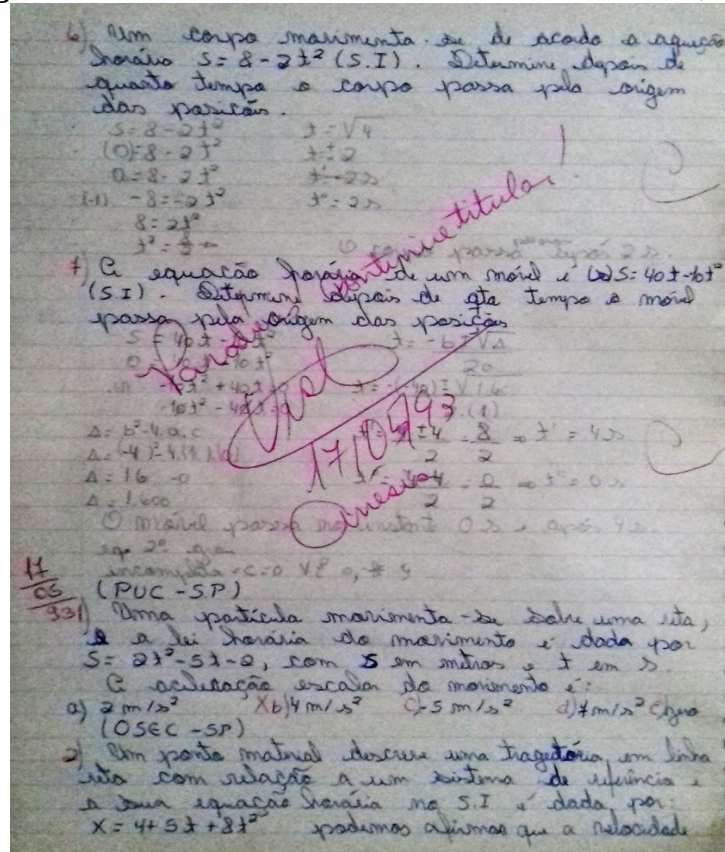
O curso era noturno e, no primeiro ano, havia três turmas ingressantes. Estudei duas semanas, pois tive ciência de que dois amigos meus, residentes no assentamento Gleba XV de Novembro, estavam indo estudar naquele ano em regime de internato no Seminário Diocesano Nossa Senhora Mãe da Igreja, em Presidente Prudente-SP. Após ouvir o relato de um deles sobre a semana de novatos, uma fase de adaptação e acolhida aos novos candidatos à seminarista, incluindo a descrição física do prédio, a rotina diária e as matérias que faziam parte da grade de estudos, pensei: “quero ir para este lugar estudar grego”.

Desta maneira, comuniquéi aos meus pais e conversei com o Padre Ivair Zancheta, da comunidade de Primavera, a respeito de meu interesse em tornar-me seminarista. Minha ida ao seminário foi facilitada pelo meu envolvimento com grupos de jovens e celebrações religiosas na comunidade rural Nossa Senhora Aparecida, situada no assentamento. Padre Ivair Zanchetta não apenas fez uma carta de recomendação, que eu deveria entregar ao reitor do seminário, mas sobretudo deu-me algumas de suas camisas e comprou para mim um kit de banho.

Uma vez que minha intenção inicial era estudar, não perdi tempo. Iniciei o Ensino Médio com 18 anos, com defasagem cronológica e déficits de aprendizagem. Deitei esforços em todas as matérias, mas sobretudo nas línguas clássicas: latim, grego e francês.

Os professores, muitos em fase de desinvestimento (Huberman, 2013), eram tratados como benfeitores a quem encomendávamos orações e intenções. Todos eles nos doavam suas aulas. De forma especial, menciono minha primeira professora de Física, Anésia, que sempre escrevia mensagens de estímulo em nossos cadernos e avaliações, conforme mostrado na Figura 9. Embora isso possa parecer um tanto behaviorista, para nós era motivo de orgulho, mais do que um simples condicionamento.

Figura 9 - Caderno de Física no Primeiro ano do 2º Grau, 1993



Fonte: o autor, arquivo pessoal.

Há ainda o reitor, padre Expedito Cavalcanti, se outrora um artista deveria interpretar, dançar e cantar para ser considerado completo, então, ele era um artista do magistério, pois reunia várias qualidades da docência. Era desenhista de paisagens, relevos e mapas em Geografia, era personagem da Atenas Clássica quando lecionava Filosofia, era hermeneuta ao ensinar Língua Grega, parecia ser personagem dos livros quando nos ensinava literatura clássica. Com ele, aprendi a gostar de filmes e a explorá-los como forma de estudar história.

No seminário, tive o privilégio de contar com bons professores. Mesmo aqueles em fase de desinvestimento (Huberman, 2013), em mais de uma ocasião, nos falaram sobre o prazer de lecionar naquela escola. Esse desinvestimento, de certa forma, era positivo, pois refletia um emprego do tempo não mais como trabalho, mas como investimento em si mesmo, conforme apontado pelo autor. Estes traços eram perceptíveis nos professores benfeitores, e

não somente entre aqueles que já se encontravam aposentados. Tínhamos turmas pequenas, aplicadas, comprometidas e disciplinadas. Talvez fôssemos aquele aluno imaginário que ronda como um personagem central as preparações de aulas de todos os docentes. Os professores do meu Ensino Médio eram também nossos cuidadores e, de alguma forma, as experiências que vivenciei com eles contribuíram para a construção de minha identidade profissional, principalmente ao compreender que o ato de ensinar tem como uma de suas bases axiológicas o cuidado com o outro.

No Ensino Médio, a relação com os professores estreitou-se e, pela primeira vez, frequentei a casa, recebi correspondência e posei para fotos com os docentes. Além disso, os mestres nos contavam suas histórias de viagens, de episódios da vida em família e da carreira docente. Foi desta forma que nos vinculamos ao professor de Química, padre Carmelo Mercieca, embora suas aulas tenham gerado reclamação entre os estudantes.

Somente após me envolver com o tema da formação de professores é que percebi que ao professor Carmelo faltava formação pedagógica específica para o magistério, embora dominasse e demonstrasse conhecimento do conteúdo de sua disciplina. Porém, imediatizados pela adolescência como totalidade da vida, éramos imaturos, cronológica e intelectualmente, para entendermos que os saberes docentes têm uma interface individual-social (Tardif, 2012) e que nós, alunos, compúnhamos um dos fios da dimensão social constitutiva destes saberes.

De minha parte, foi somente após 15 anos de prática docente que percebi e passei a entender o valor das curtas histórias contadas em aula, da curiosidade sobre a vida pessoal e do bate papo de corredor, como fatores de estreitamento dos vínculos docente-discente e, conseqüentemente, quebra-gelo à resistência aos conteúdos, temas e leituras de Filosofia trabalhadas em sala de aula. As avaliações escritas dos estudantes, ao final de cada ano letivo, e o paciente repasse da equipe pedagógica contribuíram muito para esta percepção.

Paralelamente aos estudos das disciplinas do curso de 2º Grau, tínhamos outros afazeres, como a recepção de visitantes e/ou a visita pastoral, sempre acompanhada de um formador, às comunidades católicas da região em torno do Seminário. Nessas ocasiões, geralmente, apresentávamos nosso testemunho de vocação e, ao ouvir meus amigos, eu me perguntava: “como eles podem ter tanta certeza do chamado que estão narrando?” Eu ficava pensando qual seria meu episódio de vocação. Não podia dizer que um ardor me consumiu quando soube que poderia estudar língua grega no seminário, pois este argumento não me parecia suficiente para justificar um chamado ao sacerdócio.

Permaneci durante seis anos no seminário, três dos quais na faculdade de Filosofia no Seminário Provincial Sagrado Coração de Jesus, em Marília-SP. Durante esse período, vi

gradualmente meus amigos vocacionados desistindo, até chegar minha vez, em 1999. Antes disso, porém, tive minha primeira experiência como docente ao realizar as atividades de Estágio Acadêmico em observação, participação e regência nas disciplinas de História, Sociologia e Filosofia. Desempenhei essa tarefa em duas escolas públicas estaduais na cidade de Marília-SP, Escola Prof.^a Maria Cecília Ferraz de Freitas, Bairro Nova Marília e Escola Sebastiana Ulian Pessine, Vila Barbosa. Lembro-me de que, por orientação da professora de Didática, sempre íamos ao estágio em dupla como forma de apoio, especialmente diante das surpresas que as escolas nos apresentavam e que fugiam ao nosso plano inicial.

Dessa experiência, pude observar alguns problemas e desafios, os quais mais tarde eu entraria em contato na condição de professor: salas de aula com muitos alunos; professores emocionalmente abalados e em estado depressivo; alunos indisciplinados; imensos prédios de concreto que, arquitetonicamente, pareciam presídios; e políticas governamentais pouco producentes, em se tratando da aprendizagem dos alunos.

Eu havia decidido que não iria querer trabalhar com pessoas. A decisão não ocorreu especificamente baseada no estágio, mas também em minha condição existencial a partir do segundo ano do curso de Filosofia. Até hoje, não consigo explicar o que estava se passando e se o que ocorreu teve vínculo com o estudo do existencialismo. Eu me levantava pela manhã, assistia à missa diária, tomava café e saía para andar pelas ruas de Marília quando deveria estar nas aulas da faculdade. Em várias ocasiões, sentava-me em alguma praça e observava o movimento, perguntando-me se aquelas pessoas que eu via sabiam o que estavam fazendo e porque o faziam. Meu humor também se tornou mais agressivo; eu não tinha paciência para assistir a um filme, participar de rodas de conversa com outros seminaristas ou assistir às aulas. Em uma destas manhãs, após entrar em sala de aula depois de ter vagado pelas ruas, recebi uma pergunta do professor ministrante, Sílvio Benelli, que para mim foi inesperada e me desarmou: “Está tudo bem?” Aquele gesto docente de ir em direção ao outro significou muito para mim naquele momento tão conturbado, mas não foi capaz de me encorajar a trabalhar com as pessoas.

Entretanto, antes de tomar a decisão de romper com o trabalho docente, eu já havia sido movimentado pelas ideias de Paulo Freire ao ler *Pedagogia do Oprimido* nas aulas de Didática. Para usar um termo da teodiceia, aquela foi minha experiência com o tremendo. A curiosidade em entender as bases antropológico-filosóficas adotadas pelo autor e a identificação com a tendência tradicional criticada em sua obra me fizeram colecionar várias matérias jornalísticas sobre a educação. Estávamos no período do primeiro mandato do ex-Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998) e da, à época, recém-aprovada Lei de

Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996). No campo político, o terreno da educação se tornara mais movediço, principalmente com o alinhamento desta aos pressupostos reformistas do Estado, seguindo os ditames de uma agenda neoliberal.

Assim, no ano de 1999, me vi novamente envolvido com a contabilidade. Ingressei no curso de Ciências Contábeis na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Câmpus de Foz do Iguaçu, mas não cheguei a cursar dois meses. O seminário não havia saído de mim e eu sentia falta tanto da rotina quanto, principalmente, de meus professores da faculdade de filosofia. Era inevitável comparar os docentes.

Na Unioeste a disciplina central do primeiro ano do curso de contabilidade era ministrada por um professor que me fez pensar, pela primeira vez, sobre o tipo de professor que eu não gostaria de ser, caso viesse a lecionar algum dia. Esse tipo de professor apoiava-se em um modelo ideal de docência, criticado por Tardif (2012), oriundo do movimento escolanovista, que confere um valor acentuado à dimensão técnico-instrumental da docência.

Após evadir-me do curso de contabilidade, voltei a residir no assentamento Gleba XV de Novembro, em Rosana-SP. O primeiro ano de retorno às origens agrárias foi marcado pelo desemprego. Na Gleba XV, reencontrei os dois amigos que haviam ido ao Seminário comigo em 1993. Estávamos os três formados em Filosofia. Havia filósofos demais por metro quadrado naquele assentamento. O que iríamos fazer? Enquanto um tentou a sorte como professor da rede estadual, o outro amigo e eu triamos a população adulta analfabeta residente no Setor II do assentamento e elaboramos um curso de alfabetização com base freireana. Apresentamos, então, a proposta à Secretaria Municipal de Educação de Rosana-SP.

Em 2000, meu amigo conseguiu abrir a turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Nesse mesmo período, graças à intermediação da secretaria municipal de educação, fui contratado por uma faculdade privada da cidade de Primavera-SP para assumir quatro aulas semanais em duas turmas distintas do curso de Administração.

Pode-se dizer que o meu ingresso na docência se deu por uma necessidade de subsistência, mas essa condição não perdurou como motivo principal. Minha primeira experiência profissional ocorreu na condição de professor de Filosofia no curso de Administração do Centro de Ensino Superior de Primavera, no distrito de Primavera (CESPRI). As aulas semanais serviram como uma experiência norteadora dos desafios didáticos e metodológicos enfrentados por um docente recém-formado.

Eu permanecia morando no assentamento e o primeiro contato com a sala de aula trouxe à tona uma observação de um estudante, antigo amigo de minha família, que a comunidade punha descrença e desconfiança na recém-inaugurada faculdade. Isso se devia ao

fato de que o corpo docente não parecia ser qualificado, inclusive contando com a presença de moradores da zona rural entre seus professores. Havia vários obstáculos a serem superados.

Inicialmente, minha base como professor estava ancorada nos meus professores formadores, principalmente aqueles do tempo da graduação. Enquanto lecionava no CESPRI, entre os anos 2000 e 2003, minha base de saberes, antes de se assentar sobre minha própria experiência, vinculava-se à instituição na qual me licenciiei e, sobretudo, nos professores que nela atuavam. Foi deles que recolhi falas, exemplos e postura pedagógica. Vale lembrar que os professores formadores e a instituição de formação são duas das fontes plurais dos saberes dos professores, conforme discutido por Tardif (2012) ao explorar os vínculos entre saber docente e profissionalismo.

2.2 Memórias de uma docência em curso

Dado que estas memórias versam sobre o processo pelo qual tenho me tornado professor, por que a história da narrativa de vida não se inicia deste ponto em diante? Porque nem a graduação e nem o estágio a ela atrelado me tornaram professor a não ser em forma. A este propósito é válido mencionar a análise que Tardif e Lessard (2014) constroem sobre o trabalho docente. Para eles, a docência é uma profissão que se caracteriza pela interação, pelo trabalho sobre e com outros seres humanos.

Assim, entendo que a matéria de meu modo de ser docente tem sido tensionada pela experiência prática e reflexiva que envolve o meu cotidiano e as relações de trabalho enquanto docente, mas também pelas minhas vivências escolares como aluno que teve a sua frente um número considerável de professores com perfis didático-metodológicos e formações distintos. Essa dualidade decorre da constatação feita por Tardif (2012), sobre o campo dos saberes que contribuem à profissionalização docente. O autor frisa que os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade são insuficientes para a construção de base dos saberes necessários à docência. Estes saberes têm variadas fontes e a tipologia construída por Tardif (2012) engloba saberes provenientes no universo familiar do professor, saberes advindos dos processos de formação escolar e acadêmico-profissional, saberes oriundos dos programas de ensino e material didático e, por fim, os saberes advindos da experiência profissional.

Nestes termos, não posso deixar de reconhecer que minha trajetória escolar e pessoal/familiar respinga sobre meu processo de desenvolvimento profissional. Do contato com os livros didáticos do tempo de magistério de minha mãe, recolhi modelos de avaliação que procuro não cultivar. São avaliações padronizadas, comuns em uma tendência pedagógica

tradicional, que trabalham com a habilidade de memorização e não visam outra coisa senão uma classificação dos discentes.

Das aulas de história, nas quinta e sexta séries, recolhi uma prática docente que cuido para não reproduzir, cuja dinâmica consiste em transcrever passagens do livro didático na lousa para a cópia dos estudantes, elaborar extensos questionários com base no conteúdo transcrito e sortear questões deste questionário para a realização de uma avaliação. Para além destes exercícios este ensino da História no qual fui formado, essa vivência acadêmica me permitiu problematizar não apenas o conteúdo ensinado na disciplina de história, mas também a compreensão dele. Somente após me tornar professor, ao estudar para a preparação de algumas de minhas aulas de Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), dei-me conta de que o conteúdo daquele material que me serviu para o estudo de História, estava restritivamente referenciado nos ícones da República, além de exaltar os símbolos nacionais.

Para fazer alusão à abordagem crítica, desenvolvida por Benjamin (2020), de uma historiografia que põe o passado sempre à frente numa forma de valorizar as experiências individuais e coletivas dos sem-nome, a história aprendida a partir daquele material didático, usado na década de 1990, era o registro historiográfico oficial, cuja narrativa portava uma verdade imutável erigida pelos feitos dos vencedores. Apesar disso, confesso ainda sentir-me atraído pela postura de zelo à disciplina e ordem que vejo representada em alguns de meus ex-formadores. Ter a sala de aula como palco e ser ouvido pelo público ainda é uma tentação.

As situações aqui narradas são apenas algumas dentre as inúmeras que foram experimentadas como aluno, desde os anos de 1978, quando adentrei no jardim de infância, até os dias atuais, em 2023, como estudante doutorado. A rememoração dessas experiências permite-me ver a intersubjetivação não apenas da vida, mas da própria dinâmica que envolve o processo pelo qual tenho me tornado professor.

Enquanto lecionei no CESPRI, de 2000 a 2003, na condição de professor horista, participei e fui aprovado nos exames para o Mestrado em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), nos Câmpus de Presidente Prudente e Marília. A aprovação nestes processos seletivos foi facilitada, sem dúvidas, pelas muitas e várias leituras que eu fazia visando à preparação de minhas aulas, conforme relato anterior.

Em começo de carreira e prestes a terminar o mestrado, fui iludido por um contrato de trabalho de 40 horas em uma faculdade do interior de Rondônia. Imaginei que estaria ali a possibilidade de ter a carreira que meus professores tinham na Unesp, com espaço de tempo para a docência, para a extensão e, sobretudo, para a pesquisa.

Naquele ano de 2004, fechei contrato com a União das Escolas Superiores de Cacoal (Unesc) que tinha um projeto de tornar-se Centro Universitário, o que não se efetivou devido a mudanças políticas nacionais. Como resultado, tornei-me professor ministrante de aula. Chegaram a ser 22 aulas semanais, em um único semestre letivo distribuídas em seis cursos superiores distintos e, aos finais de semana, atuava em cursos de especialização com aulas aos sábados e domingos.

Durante as tardes de trabalho, ocorriam a preparação de material para as aulas e o envolvimento com diferentes comissões de trabalho. Os alunos celebravam um contrato de prestação de serviço com a instituição. Isso punha diante de mim, em sala de aula, um aluno consumidor de informações e performance docente.

De tanto ler, tornei-me um professor formador de mim mesmo. A ausência da possibilidade de sequência com a formação nas universidades da região norte do país fez com que cada professor, daquela instituição, fosse um aluno e ouvinte dos outros professores com quem atuava em determinado departamento. A consecução da finalidade do ato de ensinar era fortemente marcada pela coletividade, conforme aponta Tardif (2012, p. 126).

[...] o que chama a atenção, nos objetivos do ensino, é que eles exigem a ação coletiva de uma multidão de indivíduos (os professores), mais ou menos coordenados entre si, que agem sobre uma grande massa de pessoas (os alunos) durante vários anos [...] a fim de obter resultados incertos e remotos que nenhum deles pode atingir sozinho e que a maioria deles não verá se realizarem completamente.

Cada colega portava uma experiência de formação recolhida de diferentes instituições de ensino superior públicas de vários estados brasileiros. A valorização destas experiências aliadas aos conhecimentos que os professores da região possuíam sobre a vida local foram importantes para a minha identidade docente.

Os quase sete anos como professor na Unesc me possibilitaram viver, com o corpo docente, uma universalidade de temas, debates e diálogos que iam da educação à saúde mental passando pela economia, direito, gestão e política. Devido a um traço cultural da instituição, nos tratávamos pelo nome professor/professora. Antes de sermos fulano, éramos professor fulano. Os alunos tinham esta mesma reverência. Quando passei a pertencer ao corpo docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), senti falta dessa formalidade.

A ação da Unesc no ensino superior não estava distante da crítica que Martins (1988) fizera a respeito da reforma do ensino superior promovida pelos governos militares na década de 1970. Para o autor, em lugar de democratizar o acesso à educação superior, as instituições

privadas o massificam, agindo sob o imperativo da indústria cultural, em que a produção de bens simbólicos estava atrelada à exploração comercial do saber.

Naquela instituição, não pude realizar plenamente a função de docente no magistério superior, que envolveria uma atuação em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Não estou negando a existência do tripé, mas ele se manifestava como um simulacro daquilo que ocorre no ensino público. Para Martins (1988), estrategicamente, as instituições privadas de ensino superior funcionavam à imagem e semelhança das universidades públicas, mas sem garantir as mesmas condições de trabalho e formação continuada aos docentes, nem de aprendizagem aos estudantes.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), proporcionou-me a oportunidade, em 2010, de concorrer à docência no ensino superior público. Fui aprovado via concurso público para atuar no Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Câmpus de Ariquemes-RO.

Essa experiência foi marcada, entre outras coisas, por alguns atritos com a direção geral do Câmpus. Talvez não devesse ter me apegado às minhas primeiras impressões, principalmente porque eu não possuía experiência no serviço público. No entanto, eu tinha uma forte convicção de que aquela instituição tinha uma administração muito centralizada, que eu assemelhava à figura mítica de Procusto, com sua necessidade de formatar tudo e a todos ao tamanho de seu leito.

Demorei a entender o encantamento que o termo e a figura política do chefe exerciam em uma instituição pública de ensino. Além do choque entre realidades diferentes – ensino superior público e ensino superior privado, nas quais eu atuara como professor – havia também o embate entre concepções de gestão. Uma delas mais alinhada a uma concepção materialista ortodoxa e apegada a uma disciplina de partido, representada na chefia. A outra concepção eu havia absorvido tanto de minha experiência como estudante de um programa de mestrado em uma linha materialista heterodoxa, quanto da prática docente e dos cargos que acumulei na iniciativa privada.

Eu precisava lidar com uma cultura institucional que se vinha modelando desde meados de 1980. Ao mesmo tempo, o Câmpus em que atuava havia sido inaugurado há pouco mais de um semestre e contava com um corpo docente diversificado, tanto em sua formação inicial quanto em suas vivências profissionais. Nesse novo ambiente, eu não conseguia evitar a comparação, no campo administrativo e pedagógico, com as experiências anteriores das instituições nas quais havia lecionado e me formado.

Naquele momento da carreira, valendo-me da tipagem de perfis dos ciclos de vida, descritos por Huberman (2013), sentia que vivenciava um recuo após uma fase de expansão, marcada por um caminhar profissional que passara da experiência docente em sala de aula até cargos de gestão administrativa-pedagógica. O recrudescimento, por sua vez, era marcado por um salário menor ao anterior, pago na iniciativa privada, e pela percepção de não aproveitamento de minha vivência pregressa, como coordenador de curso de pedagogia, no departamento no qual atuara. Pela primeira vez não me senti bem como docente estando entre outros docentes, colegas de profissão.

Mesmo enfrentando dificuldades durante minha breve passagem como docente na Universidade Federal de Rondônia, mantive esses conflitos internalizados, compartilhando-os apenas com amigos próximos no trabalho e confidenciando-os à minha família. Dessa forma, essas questões nunca foram levadas para dentro da sala de aula em meu contato pedagógico com os estudantes. No entanto, os estudantes universitários são perspicazes e muitas vezes percebem as nuances da vida acadêmica. Foi desse grupo que recebi calorosa despedida e incentivador ânimo durante minha última aula naquela instituição, bem como nas semanas que antecederam o meu pedido de vacância para aportar como docente da região centro-oeste do país.

Para ilustrar este momento, a Figura 10 contém o texto de uma das cartas de despedida que recebi dos estudantes da UNIR. Lendo-a à luz da constituição de minhas memórias como professor, é interessante notar como o estudante concebe seu professor. Há no trabalho sistematizado com as percepções discentes a possibilidade de refundar a prática docente, o que denota o valor da relação dialógica professor-aluno.

Embora não se constitua em um instrumento de avaliação do docente pelo discente, a carta em tela apresenta traços de minha postura didático-metodológica, na ótica do corpo discente, que, desprezando-se o calor das emoções daquela homenagem/despedida, indicam-me pontos sobre os quais trabalhar, a exemplo da linguagem que eu adotava e que está traduzida pelas impressões discentes logo na primeira frase da carta “[...] para falar [...] sem muitas complexidades [...]”. A carta ainda apresenta um professor tradicional, segundo os estudantes, embora sem consenso: “[...] não compreendemos por que dizem [...] que você não é dinâmico [...]”. No outro, há sempre uma oportunidade de conhecermos a nós mesmos.

Figura 10 - Carta dos estudantes de Pedagogia, Unir-RO, 2011

Homenagem da Turma do Terceiro Período de Pedagogia de 2011 do Campus de Ariquemes da Universidade Federal de Rondônia.

Estamos aqui para falar muito rapidamente e sem muitas complexidades das nossas primeiras impressões, nada filosóficas, consideradas a partir de um senso comum a cerca de Volmar Meia Casa.

Tudo bem... nós também concordamos que pra falar dele é necessário transcender o senso comum, por essa razão nos embasamos num senso muito crítico e partindo desse pressuposto, vamos relatar a grosso modo, mas bem a grosso modo mesmo, as nossas pouquíssimas vivências contigo, e o quanto foi rico para nós a possibilidade de mensurar nossas experiências e construir um caminho rumo as filosofias da educação, sem deixar de considerar, é claro, o enorme fosso intelectual que há entre nós e você.

Os reprovados que te perdoem, mas você explicou, e, muito bem ,que o que torna um aluno menos sabedor que o mestre é que o mestre lê o conteúdo antes de entrar em sala, e nós pedimos que os discentes continuem não lendo, porque segundo Volmar Meia Casa se o fizermos acabaremos com suas ilusões de que sabem alguma coisa.

Nós sinceramente ainda não compreendemos por que dizem por ai que você não é dinâmico, sendo que até piada de Bacon você já fez, ah... e quando te dissemos que você deveria se soltar como o M. se solta, você olhou sinceramente em nossa direção e revidou: "Eu não quero saber o que o M. anda soltando por ai". Hum, ainda bem que não conhecíamos o H Fotopoulos senão iríamos exigir que rebolesse pra nós ... uhuh, que sugestivo... quer saber Volmar, não precisa soltar nada, nem rebolar muito, poxa você encenou a alegoria da caverna com a Glória, e se isso não for ser dinâmico nós desconhecemos o que é senso de humor.

Nós vamos partir de outro pressuposto aqui para desejar a você um caminho cheio de realizações, que haja muita paz, muita luz, e se houver qualquer intempérie na sua estrada nós estaremos lá de Cruz e Souza só pra dizer: "Que o ser que é ser transforma tudo em flores e para ironizar as dores canta por entre as águas do dilúvio".

Que daqui para frente tudo possa ser melhor e que seus próximos alunos consigam nos superar... desejamos a você o que há de melhor no caminho, que você colha e continue plantando muitos frutos, e que tenhamos a sorte de nos encontrarmos quem sabe numa dessas imprevisíveis esquinas da vida. Sucesso!

Fonte: o autor, arquivo pessoal.

Assumir o cargo de professor da educação básica após assumir concurso público no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, em junho de 2011, marcou o início da minha primeira experiência na educação básica. Fui designado para lecionar no Câmpus agrícola de Nova Andradina, nos cursos de ensino médio integrado em agropecuária e informática, além de atuar no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). Foi mais

um recomeço para mim e acredito que tenha sido doloroso, sobretudo, aos meus alunos e alunas, pois eu não conhecia a educação básica – exceto por tê-la frequentado como estudante, muito antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB n. 9.394, (Brasil, 1996).

Se eu desconhecia a educação básica, menor ainda era meu entendimento sobre a educação profissional. A este respeito, há ampla literatura que discute a falta de formação inicial específica, em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), dos professores que lecionam na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). De forma especial, o estudo de Moura (2008) aborda essa questão sob dois eixos. Um deles relaciona-se aos conhecimentos ligados à área de formação inicial dos docentes, enquanto o outro, mais agudo, diz respeito à formação político-pedagógica dos professores, com base nos fundamentos da EPT na Rede Federal e nos eixos de formação profissional característicos dos cursos ofertados pelos Institutos Federais.

Ainda na UNIR percebi que grassava no imaginário docente uma espécie de hierarquia na docência, na qual o magistério desempenhado na modalidade EPT é visto como inferior à carreira do professor universitário. Uma das primeiras interpelações que recebi dos amigos de trabalho, ao saberem que eu iria deixar a universidade para lecionar em um Instituto Federal, veio de uma professora do mesmo departamento, que me perguntou se valeria a pena trocar a carreira de professor universitário pela docência na educação técnica.

Embora atuem no ensino superior, inclusive promovendo a formação de professores, os Institutos Federais têm uma identidade institucional distinta das universidades. A este respeito Pacheco (2015, p.35) frisa que

Os Institutos Federais não são, não pretendem ser e não devem ser uma universidade. Isso não significa menor (ou maior) importância em relação às instituições acadêmicas. São uma outra institucionalidade, igualmente importante criada para cumprir uma outra missão na sociedade brasileira, com tarefas semelhantes as da universidade, mas não iguais.

Para o autor, um dos pontos de distinção entre os IFs e as Universidades reside na cooptação que estas sofreram promovida por políticas neoliberais. Tais políticas departamentalizaram a universidade e modelaram profissionais envolvidos com projetos de pesquisa pessoais, ao passo que os Institutos Federais nasceram, em contrapartida, como fruto de um projeto político compromissado com uma significativa transformação social de seu entorno.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), Câmpus Nova Andradina, recebi em 2013, com somente dois anos de instituição, o convite para assumir a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão (DIREN). Fiquei no aguardo dos primeiros cursos de formação para este cargo, mas em todo o tempo que ocupei este posto, apenas a prática cumpriu esta função. Foi um período de muito trabalho. Com menos de três anos de funcionamento, havia muitos projetos de curso a serem elaborados e postos em ação como parte de um termo de ajuste de conduta que visava justificar o investimento naquele Câmpus mediante o aumento no número de estudantes. Ademais, era também necessário promover a formação docente, tanto de licenciados quanto de bacharéis e tecnólogos, centrada nas bases da educação profissional e tecnológica.

Neste sentido, em face destas urgências, meu contato enquanto diretor foi muito mais frequente com a Reitoria do IFMS do que com os professores e estudantes do Câmpus. As ações administrativo-burocráticas consumiram mais tempo da gestão do que aquelas de cunho político-pedagógico. Minha impressão é a de que, enquanto DIREN, eu me tornava professor apagador de focos de incêndio no sentido de que o planejamento estava sempre correndo atrás das demandas cotidianas sem, entretanto, conseguir antecipar-se a elas.

Nesse sentido, quando em 2016 pude dedicar-me somente à sala de aula, senti um alento. A direção mostrou-se como *locus* no qual o prestígio que estudantes e colegas de profissão depositam na figura do professor-administrador vai pouco a pouco se arrefecendo, sem desconsiderar a ausência de unanimidade quanto à qualidade do trabalho do gestor. A este respeito, nunca me esqueço de uma visita que recebi de um estudante do PROEJA, trabalhador e meu aluno na ocasião, na primeira semana em que havia assumido a DIREN: como pode, disse-me ele, você sair das aulas de filosofia para a direção da escola? Sorte que o poupei de um escândalo ainda maior, pois não revelei que eu pensava ser possível e viável que a escola fosse gerida inclusive pela tia do cafezinho, não porque o cargo não exigia formação, mas porque acreditava na competência coletiva dos trabalhadores e em uma gestão democrática compartilhada.

Em cada uma das quatro instituições de ensino pelas quais passei, não estive apenas em outro e novo local de trabalho. A intensidade das mudanças e a forma como elas me afetavam em cada câmbio eram tamanhas que eu parecia estar sempre me introduzindo na docência como se esta fosse um contínuo rito de iniciação, sem trânsito a uma consumação. Recorro novamente ao ciclo de vida docente, conforme Huberman (2013). Ele refuta um modelo invariável segundo o qual todos passariam pelas mesmas fases sob uma ordem independente de fatores de trabalho e das condições pessoais da vida “[...] há uma infinidade

de fatores de natureza não maturacionista [...] que necessariamente influem sobre o indivíduo ao longo da vida, de tal modo que uma “sequência” ou uma “fase” pode resultar simplesmente das expectativas sociais ou da organização do trabalho” (Huberman, 2013, p. 52-53). Para o autor, as fases de progressão profissional não estão sujeitas a um determinismo linear, pois elas são passíveis de certo grau de flexibilidade no qual o tempo de docência é marcado pelo envolvimento do professor com a profissão.

Neste tocante, de forma especial, a configuração da carreira verticalizada⁴ no Instituto Federal dá-me o sentimento de insuficiência de toda minha vivência docente face aos inúmeros temas apresentados pela educação profissional e tecnológica nos documentos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), dentre os quais há a formação integral, o currículo integrado, a relação educação e trabalho, a atuação docente simultaneamente em diferentes cursos, níveis e formatos, o desafio dos cargos de gestão, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e, sobretudo, a formação de professores para atuar nessa modalidade.

Cabe frisar, no que se refere à formação de professores para a educação profissional e tecnológica, o destaque dado por Machado (2011), para quem a formação docente nessa modalidade se constituiu, historicamente, por meio de cursos e programas especiais, paliativos. Assim, as políticas de governo nada mais fizeram do que perpetuar, na formação docente, o traço dual da educação profissional. Foi neste contexto que me vi, a partir de 2013, atuando no IFMS como professor formador de professores para essa modalidade. As lacunas desta prática, o desconhecimento dos fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais e a falta de domínio dos pressupostos teóricos da formação de professores lançaram-me à pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Unesp, com o tema sobre o desenvolvimento profissional docente do professor formador que leciona no ProfEPT⁵.

⁴ Por docência verticalizada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia entende-se que o professor é, simultaneamente, docente: a) em cursos de Ensino Médio integrado à Formação Profissional; b) em cursos de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); c) em cursos Técnicos Subsequentes; d) em cursos Tecnólogos; e) em cursos de Graduação (bacharelado); f) em cursos de Graduação para a formação de professores (licenciatura); g) em cursos de Especialização, dentre os quais aquele voltado à Formação de Professores para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica; h) em Cursos de Mestrado, dentre os quais há o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e i) e em cursos de doutorado. Some a esta atuação a participação deste professor: j) nos cursos de curta duração para a promoção da Formação Inicial e Continuada do trabalhador (FIC) e k) em cursos de Educação à Distância (EaD).

⁵ O ProfEPT é um Programa de Pós-Graduação vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, que oferta o curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional. Suas vagas são destinadas aos servidores pertencentes ao quadro permanente ativo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e à ampla concorrência. Em funcionamento desde 2017, suas vagas são distribuídas entre as 40 instituições associadas.

Espero que estas memórias possam encontrar pontos de confluência com as memórias dos professores e professoras que entrevistados nesta pesquisa, de modo a reconhecermos e identificarmos pontos de contato entre os processos de tessitura do desenvolvimento profissional docente dos sujeitos pesquisados e do sujeito pesquisador. Concebo que há uma historização das histórias de vida desses sujeitos da educação profissional e tecnológica. Não somos apenas seres históricos, mas também historizados no sentido de que nossa existência está profundamente determinada pelo espaço – aqui – e pelo tempo – agora. Ser professor, neste sentido, é protagonizar essa historização com o outro em um aqui e agora. Nenhum fenômeno da docência é a-histórico, nem mesmo o desenvolvimento profissional e o conhecimento dele decorrente. Por mais que uma tese pretenda gerar um conhecimento que se revista de uma aura de universalidade, permanência e continuidade, como se fosse possível uma espécie de ruptura com o *continuum* do tempo, ela não deixará de ser o produto historizado de sujeitos cujas histórias de vida são manifestações situadas de significações da existência docente.

Os parágrafos anteriores procuraram reconstituir a rememoração de meu percurso formativo desde a escola de educação básica até o ensino superior relacionando-o, quando possível, com a trajetória de minha atividade profissional docente. Não deixei de reconhecer que meu modo de vida é afetado pela convivência com outros sujeitos na mesma medida em que os afeta. Assim, na (re)construção desse percurso formativo, podem ser identificadas as marcas de meu trânsito por uma escola de tendência pedagógica tradicional, durante todo ensino fundamental e no seminário diocesano, e outra de base escolanovista restrita à pré-escola. Coube ao esforço de minha prática, ao menos no campo do discurso ou do trabalho teórico formativo com os estudantes, o envolvimento com uma pedagogia progressista impulsionada pelas formações que obtive antes no mestrado e agora no doutorado.

A seção seguinte expõe e discute os procedimentos metodológicos adotados ao longo da realização desta pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção apresenta o itinerário investigativo adotado pela pesquisa. Ela está organizada em quatro tópicos que, respectivamente, apresentam a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, expõe dados de uma pesquisa bibliográfica sobre a formação de professores na educação profissional e tecnológica que permitiu delimitar o foco temático da investigação, estabelecer o público-alvo, bem como redigir os objetivos e formular a questão problema norteadora da tese. Na sequência, o terceiro tópico apresenta os resultados de uma pesquisa documental realizada em torno da oferta de cursos de formação de professores em EPT no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, por fim, o último tópico apresenta os procedimentos adotados pela pesquisa, expõe os critérios estipulados para a seleção dos sujeitos colaboradores e comunica o processo de análise adotado para o trabalho com as histórias de vida dos professores colaboradores.

Este parágrafo introdutório parece demasiado cartesiano em sua redação. Mas, entendo que a pesquisa ainda se faz, mesmo no momento da escrita condensadora deste trabalho investigativo, em meio a movimentos de avanços e recuos, seja sobre a literatura ou sobre as narrativas dos participantes, sob flexão crítica do pensamento sobre o caminho percorrido.

Quando iniciei o curso de doutorado, em 2020, um de meus filhos me perguntava: “pai, por que o sol não está dentro da terra?” Passados quatro anos, na fase mais solitária do processo, ele me pergunta: “pai quando você vai sair deste quarto?” A pandemia me acampou em casa, foram duas semanas frequentando presencialmente a universidade. Em casa, a escrita me tirou do quintal ensolarado para montar acampamento em uma mesa, dentro de um quarto. Até hoje não dei nenhuma resposta ao meu filho. Na sequencialidade da pesquisa, na medida em que procurava pontos de intersecção entre as etapas percorridas visando tramar um tecido, fui soltando a ponta de algumas linhas muito preciosas para minha existência.

3.1 Fundamentação teórico-metodológica e tecido investigativo: da prática profissional à delimitação temática

O percurso que me levou à identificação do objeto desta pesquisa, que é o desenvolvimento profissional docente do formador em educação profissional e Tecnológica (EPT) que atua no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), teve início com minha vivência docente, em 2011, nesta modalidade de ensino.

Como professor da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), tive contato com a proposta político-pedagógica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) centrada na integração entre formação acadêmica e preparação para o trabalho e também na articulação curricular das dimensões humanas do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura objetivando a emancipação do estudante, assim como o desenvolvimento socioeconômico local (Pacheco, 2015). Posteriormente, as vivências com diferentes sujeitos, estudantes e educadores da EPT, evidenciaram a falta de fundamentos teóricos de minha formação inicial e a insuficiência de minha formação continuada para lidar com as especificidades e complexidades do trabalho docente organizado nesta instituição, em uma dinâmica pedagógica verticalizada.

Outro fator de inquietação e tentativa de ressignificação de meu desenvolvimento profissional a partir do contato com a EPT, aparece atrelado à minha atuação como professor formador de professores para essa modalidade. Em 2014, passei a integrar o corpo docente do IFMS que atua no curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Este curso tem como objetivo promover a formação pedagógica dos professores não licenciados que atuam na instituição, proporcionando uma compreensão crítica dos processos de ensino e aprendizagem na EPT e do conhecimento das bases constitutivas dos Institutos Federais (IFs).

Com essa experiência pedagógica, deparei-me com o desafio de formar professores para a EPT em um contexto no qual eu mesmo apresentava, simultaneamente, necessidades formativas e pedagógicas que demandavam assumir de maneira reflexiva o papel do professor formador em educação profissional e tecnológica. Era como se, assim como aconteceu em minha primeira experiência docente em sala de aula no início do ano 2000, eu estivesse novamente aprendendo os caminhos da docência com meus alunos e a partir deles. Era como se em meu desenvolvimento profissional a EPT tivesse me devolvido à fase de entrada no magistério, caracterizada por aquilo que Huberman (2013) denomina de “choque do real”. Este desafio era marcado pela urgência de estabelecer uma nova relação pedagógica, não mais com alunos do ensino superior, e pela necessidade de elaboração do conhecimento juntamente com meus estudantes de filosofia dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, nos quais leciono.

No íntimo, estas urgências vinculadas ao exercício da docência na educação profissional e tecnológica parecem ser o espectro da interpelação que me fez a colega de trabalho quando decide sair do magistério superior para assumir a carreira EBTT, “valeu a pena?”

Ao fator endógeno acima mencionado, outro elemento desencadeador desta pesquisa pertence ao campo das políticas educacionais destinadas à educação profissional na esfera da RFEPECT. Em especial, destacam-se as medidas políticas conservadoras mais recentes que operaram a reforma do Ensino Médio por meio da Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), a redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica editada pela Resolução CNE/CP n. 1/2021 (Brasil, 2021) atrelada à instituição de diretrizes para a formação de professores da educação profissional técnica de nível médio, por intermédio da Resolução CNE/CP n.1/2022 (Brasil, 2022) e a edição de novas diretrizes nacionais para a formação de professores, com a Resolução CNE/CP n. 2/2019 (Brasil, 2019). Esses instrumentos legais, entre outras mudanças, afetam a EPT ao resgatar a dualidade entre formação básica e técnica como modelo de arranjo curricular; reafirmar o notório saber como figura suficiente para o magistério na educação profissional; validar a lógica de certificação de competências como instrumento equivalente à licenciatura e submeter a formação inicial de professores e professoras a um conjunto minimalista de habilidades e competências descritas na Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação).

À malha dos fatores de natureza profissional e de ordem política costurou-se, após o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, o retalho da identificação de escassa discussão sobre a formação de professores para a educação profissional e tecnológica no seio da literatura comprometida com o campo da formação de professores. Essa constatação decorreu de um trabalho de levantamento bibliográfico, cujo propósito era coletar e examinar as produções científicas que abordavam a formação e o trabalho dos professores da EPT nos Institutos Federais afiliados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT). A intenção mais restrita foi saber o que as pesquisas revelavam ou silenciavam sobre a formação desses professores e, dentre os silenciamentos, constatou-se que o desenvolvimento profissional do professor que atua como formador de outros professores, nesta modalidade de ensino, é temática ainda carente de investigação.

Recapitulando, minha inquietação enquanto professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, sobre minha insuficiente formação e preparação para a docência, especialmente para o trabalho como professor formador em EPT, combinada com o trabalho investigativo sobre o estado atual do conhecimento inerente à formação de professores para a educação profissional e tecnológica, permitiu-me, gradualmente, coser o tecido temático desta pesquisa.

Assim, o foco desta investigação está no desenvolvimento profissional docente (DPD) dos professores formadores credenciados no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). A ênfase recai na necessidade de compreender o desenvolvimento profissional dos professores que lecionam no curso de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao referido programa, tendo como fonte as histórias de vida narradas pelos professores formadores.

Uma caracterização dos critérios que conduziram ao público-alvo da pesquisa e dos procedimentos técnico-metodológicos empregados para a realização da sondagem será fornecida mais adiante, nesta mesma seção. Exposto o tema e os motivos que me conduziram a ele, os parágrafos seguintes apresentam a opção metodológica, adotada pela pesquisa, que se estriba sob o tripé fenomenologia-hermenêutica e história de vida.

O emprego da história de vida, enquanto método investigativo, vincula-se à natureza qualitativa desta pesquisa. A este respeito, cabe salientar que, para Minayo (2023), o objeto das pesquisas no campo das ciências sociais é fundamentalmente qualitativo, o que implica reconhecer que a realidade social, dada sua dinamicidade e traçado histórico, é compreendida apenas de maneira aproximada. Sendo assim, esta pesquisa envolve-se com as expressões da subjetividade humana, explorando seus significados e sentidos em um esforço para se aproximar da experiência de professores e professoras em seus processos de desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa qualitativa se dedica a questões particulares da realidade social, não abordando fenômenos cuja regularidade independe dos sujeitos. Por esse motivo, ela não visa criar modelos explicativo-teóricos universais visto que, “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, segundo Minayo (2023, n. p). Esse domínio, para a autora, é parte dos fenômenos sociais vivenciados pelo ser humano.

Nesse contexto, a história de vida emerge como um procedimento metodológico capaz de revelar as experiências e significados produzidos pelos sujeitos da pesquisa enquanto atuam na educação profissional e tecnológica como professores formadores vinculados ao ProfEPT. A título de informação, cabe antecipar que a opção por uma aproximação das histórias de vida por meio da entrevista narrativa decorreu de sua disposição autogeradora que favorece a relação entre pesquisador e colaboradores da pesquisa para além do esquema pergunta e resposta, conforme apontam Jovchelovitch e Bauer (2008).

Em termos histórico-contextuais é importante mencionar que o emprego da narrativa biográfica como método de pesquisa encontra-se vinculado, no início do Século XX, a um

novo paradigma compreensivo que tem no resgate da história oral, impulsionado pela Escola dos Annales e pela Escola de Chicago, a valorização do sujeito do conhecimento a partir do registro e interpretação de suas memórias (Passeggi, 2010. Souza; Fornari, 2019). Para Souza e Fornari (2019), a história de vida ganha status de método de investigação/formação no bojo da abordagem compreensiva no contexto de uma epistemologia hermenêutica que valoriza a sensibilidade, a complexidade e a pluralidade do ser humano para além do cerceamento dos imperativos da objetividade e da imparcialidade dados por uma ciência de base positivista.

No seio do paradigma narrativo-autobiográfico aplicado à educação, Passeggi (2020) descreve a existência de três abordagens entrecruzadas: as histórias de vida em formação, a pesquisa biográfica em educação e a pesquisa (auto)biográfica. Todas elas surgem em função de uma mudança de paradigma que ocorre no campo das ciências sociais e carregam como marca comum o que a autora chama de virada narrativa. Esta, por sua vez, faz emergir a existência do humano como ser que produz conhecimento, sobre si e sobre seu entorno, a partir da auto interpretação, cujo modo de expressão é o ato de narrar.

Como pontos comuns entre as três abordagens Passeggi (2020) destaca o caráter formativo presente em cada uma delas e pelo qual a narrativa propicia ao narrador a reinvenção de si e, outro ponto, a edificação das narrativas autobiográficas como método de pesquisa. Ainda a respeito da confluência entre as três abordagens a autora frisa que:

Essa virada paradigmática enfatiza, sobremaneira, a complementaridade das histórias de vida em formação, da pesquisa biográfica em educação e da pesquisa (auto)biográfica, o que permite pensar num paradigma narrativo-autobiográfico que religue a vida (bio), as reinvenções de si (auto) e o discurso científico (grafia) (Passeggi, 2020, p. 67).

Conforme a autora, a pesquisa (auto)biográfica tem como funções explorar o vínculo entre o espaço pessoal (o fato biológico) e o espaço social (a práxis social), bem como entender os modos como o indivíduo, a partir de suas relações com o outro, produz sentido sobre a história vivida (Passeggi, 2010).

Considerando a ampla variedade terminológica presente nas pesquisas que recorrem à vida como narrativa e fonte de conhecimento, Passeggi (2010) oferece uma exposição didática, mapeando os estudos (auto)biográficos aplicados à educação em dois eixos e quatro dimensões. No eixo horizontal, estão as narrativas (auto)biográficas tomadas como práticas de formação. Nos extremos deste eixo, a autora situa as narrativas como práticas de formação do adulto e as narrativas como práticas de formação do formador. Por sua vez, no eixo vertical encontram-se as narrativas como método de pesquisa e modo de (auto)biografar.

Considerando a função dos eixos e dimensões, que se entrecruzam, como uma maneira de fornecer um parâmetro teórico metodológico às pesquisas (auto)biográficas, nesta pesquisa, a busca pelo entendimento do desenvolvimento profissional docente do professor formador que atua no ProfEPT, a partir da história de vida dos sujeitos em seus fragmentos acadêmico-profissional, está alinhada ao emprego das narrativas como método de pesquisa. Segundo Passeggi (2010, p. 120), este é o eixo de maior tradição no qual o uso das narrativas (auto)biográficas “[...] debruça-se sobre a história de vida do narrador, considerando-o como agente e paciente das interações sociais no meio social em que vive.” Na dimensão das narrativas como método, a subjetividade do narrador, a presença do outro, e a historicidade do mundo não são fontes antagônicas.

Ao narrar a singularidade de sua vida, o sujeito assume-se enquanto protagonista da história de si no bojo do meio social em que vive. Nestes termos, “a apropriação da história social como história pessoal não seria apenas o objeto da pesquisa (auto)biográfica, mas o seu método” (Passeggi, 2010, p. 122). A singularidade pessoal contém a totalidade social, informa a autora, de modo que o apelo à história de vida como método de investigação aplicado à educação cria condições, no caso desta pesquisa, para uma ação modificadora dos sujeitos da educação, da própria educação e da sociedade a partir dos temas e problemas que emergem da narrativa dos professores formadores que atuam no ProfEPT.

Em face do mencionado, o quadrante teórico-metodológico adotado pela pesquisa encontra-se vinculado à fenomenologia e à hermenêutica tomadas como referenciais para a exploração das histórias de vida dos professores colaboradores. O percurso metodológico adotado alinha-se, assim, ao objeto desta pesquisa que é o desenvolvimento profissional do formador em EPT que atua no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Outrossim, o delineamento metodológico corresponde também às bases teóricas adotadas pela pesquisa como forma de atingir os objetivos estabelecidos e de responder à questão problema.

No que concerne à opção metodológica, a fenomenologia abre espaço para que se supere o clássico dualismo entre ser e aparecer e entre interior e exterior. Não há uma realidade objetiva e independente da razão humana, bem como não há um mundo apenas conjecturado como representação. Não há uma realidade que oculta o ser. O que há é o ser-aí, o ser que aparece e que se manifesta. A respeito disso, embora seja longa a citação, cabe observar aquilo que Sartre (2011) informa sobre o ser enquanto fenômeno:

[...] o ser de um existente é exatamente o que o existente aparenta. Assim chegamos à ideia de fenômeno como pode ser encontrada, por exemplo, na "Fenomenologia" de Husserl ou Heidegger: o fenômeno ou o relativo-absoluto. O fenômeno continua a ser relativo porque o "aparecer" pressupõe em essência alguém a quem aparecer. [...] O fenômeno não indica, como se apontasse por trás de seu ombro, um ser verdadeiro que fosse, ele sim, o absoluto. O que o fenômeno é, é absolutamente, pois se revela como é. Pode ser estudado e descrito como tal, porque é absolutamente indicativo de si mesmo (Sartre, 2011, p. 16).

Ao mesmo tempo, diz Sartre (2011), o recurso ao fenômeno implica em superar a crença segundo a qual os seres são dotados de uma essência estabelecida *a priori* rumo à objetividade do ser que é captado pela intuição. Ao se manifestar à intuição, o ser fenomênico tanto o faz em essência quanto em aparência, destaca o filósofo. Ademais, as interpretações não ocorrem ao bel-prazer. O ser que aparece não se reduz a um número finito de manifestações, porque as manifestações do existente são formas de expressão de relações com sujeitos que estão constantemente em mudança, segundo o autor.

Husserl (2006), precursor do método fenomenológico, objetiva promover, em termos epistemológicos, um retorno às coisas mesmas, o que equivale a recuperar tanto a realidade do mundo quanto das coisas que havia sido perdida com o cientificismo positivista, que fundou uma ciência limitada a descrever o mecanismo de funcionamento da realidade por meio de uma subordinação do objeto à consciência/sujeito do conhecimento.

Contrário ao entendimento de que a ciência positivista é a única forma de acesso à verdade, Husserl (2006) promove um resgate da experiência ao rearticular o modo como a consciência se relaciona com as coisas. Ele entende a consciência como movimento intencional que se volta ao mundo e o apreende dando-lhe sentido. A consciência, para Husserl (2006), é sempre intencional. Toda consciência é consciência de algo. Portanto, ela não é uma substância como em Descartes e nem somente retentora de conhecimento, como ocorre com o Positivismo.

A epistemologia fenomenológica, assim, flui para uma superação da dicotomia entre sujeito e objeto. O mundo é o substrato da ação humana, o que equivale a dizer que a própria consciência humana está fora, projetada sobre a realidade. Somente é possível existir fundindo-se com o mundo. Nisto consiste a transcendentalidade do ser, segundo Husserl (2006). Nessa abordagem, conhecer é tomar consciência daquilo que está aí, isto é, descortinar o mundo. Não há uma independência, em contrapartida, do mundo em relação ao sujeito.

As coisas não se diluem na consciência e esta não é um reservatório da realidade. Neste sentido, o conhecimento se dá no encontro entre a consciência e as coisas que não

deixam de ser objeto da primeira, mas com existência fora do sujeito. Aqui convém lembrar que consciência e mundo, conforme Sartre (2011), têm uma simultaneidade de existência. A consciência vai em direção às coisas e lança-se no mundo. A consciência é um lançar-se para fora em busca de nós mesmos. Ela é, desta forma, não um ser, mas um processo de ser.

As autoras Silva, Lopes e Diniz (2008), em um texto conceitual intitulado *Fenomenologia*, mencionam que o pesquisador que adota a abordagem fenomenológica parte de sua vivência no mundo para operar o fundamental do método que é a descrição (movimento pelo qual o sujeito vai às coisas mesmas, essência). No método, há a necessidade de questionar o fenômeno, por isso a pesquisa parte da descrição necessária à comunicação da experiência vivenciada pelo sujeito, mas não se limita a ela. A descrição é um indicador do substrato sobre o qual o sujeito constrói sua experiência como ser-aí, a partir daquilo que aparece à sua consciência.

Seguindo-se à descrição da realidade, há a interpretação hermenêutica daquilo que foi constatado e, por fim, a indicação das consequências bem como das possíveis ações a serem tomadas diante do cenário identificado. Assim é que as narrativas são consideradas, à luz da experiência existencial dos colaboradores, como uma forma de compreender os sentidos e os significados que eles atribuem ao processo de desenvolvimento profissional, enquanto professores formadores do ProfEPT.

No intento de melhor entender a epistemologia fenomenológica, é possível recorrer à Rezende (1990), que estabelece algumas fases a serem percorridas por uma pesquisa em educação, sob a abordagem da Fenomenologia: a) fase da constatação: remete ao que apontamos acima como sendo a fase da descrição da realidade estudada. Ela compreende o levantamento de dados, a evidenciação do sentido dado ao real e uma significativa descrição do objeto de pesquisa em sua relação com o mundo; b) fase da explicação: é o momento em que o pesquisador tece considerações sobre a realidade constatada objetivando expor suas contradições e c) fase da projeção-prospectiva: é o momento, segundo Rezende (1990), no qual, a partir das contradições e considerando o projeto de pesquisa, discutem-se possibilidades de enfrentamento das contradições sob a possibilidade de nova tessitura da história desde as intenções dos sujeitos envolvidos.

Convém destacar que a epistemologia fenomenológica pode oferecer um bom substrato às pretensões de fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa, uma vez que não considera o objeto de forma estática, não trata o sujeito como ser essencialmente definido e não concebe o fenômeno/realidade/a vida de forma a-histórica.

Partindo da experiência e da vivência dos professores formadores que atuam no ProfEPT, essa pesquisa adota a narrativa sobre a história de vida como procedimento de sondagem do desenvolvimento profissional destes sujeitos. Esse recurso, conforme Jovchelovitch e Bauer (2008), está em consonância com a capacidade de conformação do tecido social operado pelo ato de narrar a própria história, permitindo constatar os sentidos que os docentes dão à docência em educação profissional e tecnológica, bem como ao processo de aprendizagem do ofício docente. Ademais, importa destacar que a exploração das histórias de vida pode resultar em elementos de explicação, a partir do exercício de uma interpretação compreensiva dos símbolos que revela, que contém uma autoindicação (feita pelos professores aos quais se dirige a entrevista narrativa) das possibilidades de superação das possíveis contradições que se abatem sobre o tema da formação de professores em EPT.

Vale destacar que uma pesquisa apoiada em bases fenomenológicas, necessariamente, deve basear-se na experiência vivida. A experiência é um acontecimento, um fenômeno, que existe enquanto conexão entre o homem e o mundo, entre o sujeito e o objeto e, por este motivo, conduz o pesquisador a atentar-se aos vínculos estabelecidos entre o fenômeno e as significações que humanizam, existencializam e qualificam a existência. Neste tocante, a experiência é aquilo que passa com o sujeito fazendo com que ele saia outro (Bondía, 2002), o que, de certa forma, tem relação com o desenvolvimento profissional docente, entendido como processo pelo qual as experiências acumuladas permitem a significação e resignificação da docência e do próprio docente. O tema da significação da docência (saberes, identidade, profissionalização e desenvolvimento profissional) é também fenomenológico na medida em que contém o potencial transformador do ser humano. Assim como a educação, o método não impõe um caminho. O método fenomenológico se constrói no caminhar das interpretações hermenêuticas que são feitas a partir das caracterizações do dado, isto é, da realidade percebida fenomenicamente.

Uma das limitações desta abordagem epistemológica reside no fato de que a existência e os sentidos e significados dela decorrentes aparecem como discurso. Assim, um discurso pode não se franquear com a verdade. Porém, no caso da Fenomenologia, a verdade é consenso, não uma correspondência exata aos fatos. O método fenomenológico é discursivo (Rezende, 1990) e visa descrever essências, as quais não são intuídas conceitualmente, nem são definidas e/ou definitivas. Elas dizem respeito à significação decorrente de uma experiência existencial que é intuída da estrutura de um fenômeno. Este é o problema da intersubjetividade que se estabelece entre o sujeito (aquele que realiza a pesquisa e constitui o conhecimento) e o objeto (que é constituído, mas também constituidor do sujeito).

Considerando que o procedimento metodológico está demarcado pela narrativa de história de vida focada na trajetória acadêmico-profissional dos professores formadores como elemento norteador da investigação Importa destacar que a intenção (auto)biográfica não quer reduzir todos os conflitos inerentes à formação e ao desenvolvimento profissional docente à lógica do sujeito que opera seus conhecimentos entre experiências e sentidos, negligenciando os processos e relações sociais que afetam a formação docente. Pelo contrário, conforme Passeggi (2010), nas narrativas (auto)biográficas, enquanto método, aquele que conta suas memórias é, simultaneamente, agente e paciente da história social. Esse entendimento é corroborado por Souza e Fornari (2019) que afirmam a complexidade da abordagem biográfico-narrativa decorre da primazia conferida ao sujeito e à cultura no processo de produção de sentido. Para os autores, o narrador constrói sua identidade pessoal parametrizado por referentes coletivos, cuja manipulação é sempre pessoal e única e permite a construção da subjetividade. É neste sentido que a abordagem biográfico-narrativa permite a compreensão do singular-universal contido nas histórias de vida.

Com respeito aos vínculos entre pesquisa narrativa e fenomenologia, Rezende (1990) sustenta que o discurso fenomenológico é aberto ao diálogo com outras abordagens e está entranhado na história daquele que procura uma significação para os fenômenos. Além de tudo, é também dialético, mas em sentido plural, na medida em que entende que o fenômeno não se reduz a apenas a um aspecto específico.

Assim, o recurso às narrativas de história de vida, afirma-se pela constatação, dada pela fenomenologia, de que o vínculo entre as relações sociais e a vida não se constitui sob bases mecânicas e essencialistas, tão pouco deterministas. Os professores e seu desenvolvimento profissional docente não são meros reflexos de determinações sociais.

Por fim, a compreensão do que é ser professor formador, bem como o entendimento das estratégias empregadas por estes professores no ProfEPT para mediatizar e ressignificar a prática pedagógica em EPT, com vistas ao desenvolvimento profissional docente, tem na hermenêutica das histórias de vida o seu caminho interpretativo apropriado.

Convém lembrar que uma intersecção entre a hermenêutica e a história de vida está na abordagem compreensiva das narrativas, desenvolvida por Souza e Fornari (2019). Os autores ancoram a abordagem no paradigma hermenêutico, concebendo o sujeito como intérprete das lembranças narradas e evocadas pela memória. Assim, do ponto de vista gnosiológico o que a hermenêutica fenomenológica visa, ao se debruçar sobre as histórias de vida, é “[...] compreender os sentidos de determinados fenômenos elaborados pelo sujeito, sendo que, nesses termos, a rememoração é sempre reflexão e autorreflexão” (Souza; Fornari, 2019, p.

114). Neste ponto reside a compreensão da memória em seu duplo papel, investigativo e formativo.

Uma vez expostos os métodos de abordagem e de procedimento, cabe destacar que os procedimentos adotados envolveram a realização de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e o uso de dois dispositivos: um questionário e, como frisado, a entrevista narrativa. Assim, estabelecido o percurso teórico-metodológico, o texto passa a uma pormenorização dos procedimentos de pesquisa, a começar pela revisão da literatura.

3.2 Pesquisa bibliográfica e sujeitos da pesquisa: objetivos e problemática

Este tópico comunica os passos trilhados pela tese que permitiram a delimitação da temática do estudo, a delimitação do *locus* e a detecção dos sujeitos da pesquisa. São apresentados também o traçado dos objetivos e a redação da questão problema que norteou a investigação. Esse percurso iniciou-se com a realização de pesquisa bibliográfica sobre a formação de professores em educação profissional e tecnológica no âmbito da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RFEPCT).

Neste momento, faz-se necessária uma breve interrupção no texto para informar que o projeto inicial de pesquisa não tinha como campo de interesse a formação docente, mas sim a concepção docente sobre o trabalho nos IFs. Deste modo, o movimento que envolve o novo recorte temático, dentro do programa de pós-graduação, encontra respaldado em pesquisa bibliográfica sobre o campo da formação de professores.

É possível afirmar que o crescente interesse pela formação de professores no Brasil está mais fortemente vinculado aos processos históricos das décadas de 1970 e 1980, que envolviam a organização dos educadores pela democratização do acesso à educação, pela defesa da escola pública e pela valorização dos professores. No entanto, segundo André (2010), apenas no final da década de 1990 e início deste século é que o tema se solidificou como um campo de estudos autônomo, em torno do qual começou a se organizar uma comunidade de investigadores.

Ao assumir a formação de professores como objeto de interesse, esta comunidade de pesquisadores tem estruturado uma série de focos que recobrem temáticas como a formação inicial e continuada, a identidade docente, os saberes e conhecimentos mobilizados pelos professores, a profissionalização e os temas do trabalho docente e das políticas destinadas à formação de professores. De maneira mais tímida, neste campo, há ainda, a construção de estudos que investigam a docência na modalidade de educação profissional e tecnológica.

É válido destacar que o governo federal tem desempenhado papel indutor das políticas de formação de professores para a educação profissional. Na história mais recente, uma das ações foi a promoção, pelo MEC, do Seminário Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas, realizado em 2003. O evento reuniu pesquisadores e instituições vinculadas à educação profissional. Nele, dois grupos de trabalho discutiram e organizaram propostas para a formação de professores na educação profissional. Na época, dentre as principais demandas registrou-se a necessidade de uma política de formação de professores para a educação profissional. Propôs-se a criação de um programa nacional de capacitação docente em serviço e a elaboração de um plano nacional de capacitação profissional para a educação profissional que substituísse os programas especiais de formação. Outra proposta ocorreu no sentido de rever a legislação que se apresentava lacunar para as especificidades das instituições federais de educação profissional e insuficiente para a heterogeneidade do corpo docente daquelas instituições. Por fim, formulou-se proposta que previa cursos de Licenciatura envolvidos com os temas do trabalho e da educação profissional.

Em 2004, o MEC editou o documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica com o fito de balizar as ações da SETEC para a educação profissional. O documento constitui-se de uma síntese das propostas do seminário realizado em 2003 e em seu interior há um curto tópico, dedicado a fomentar propostas de formação/capacitação pedagógica dos professores da rede federal e propostas de estruturação de cursos dedicados à formação dos docentes que ainda ingressariam na EPT.

As ações tiveram sequência, em 2006, quando a SETEC, em parceria com o INEP, realizou um Simpósio com o tema Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. No mesmo ano o MEC promoveu a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, sendo a formação e valorização dos profissionais da EPT um de seus eixos.

Outra ação indutora do Estado, que visou fomentar a publicação das pesquisas dos estudiosos da EPT, foi a criação pela SETEC/MEC da Revista Brasileira Tecnológica da Educação Profissional, no ano de 2008, a qual passou a ser editada pelo IFRN cinco anos mais tarde. Também em 2008 o governo federal teve um papel estratégico na reformulação da Rede Federal de Educação Profissional e criação dos Institutos Federais de Educação. A nova institucionalidade reacendeu o debate sobre a formação de professores em EPT, principalmente diante do grande contingente de professores contratados para a modalidade,

em um curto espaço de tempo, e do tipo de formação necessária ao docente face à proposta político-curricular dos IFs.

É importante destacar a ação dos órgãos normativos ligados à União, que são responsáveis pela legislação para campo da educação profissional e tecnológica. Dentre eles destaca-se o Conselho Nacional de Educação, responsável por algumas das principais normativas para a EPT. Entre essas normativas estão as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCEPT-NM) de 2012, que foram alteradas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT) de 2021, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação) de 2022.

Nessa esfera há também a atuação dos órgãos que representam as instituições de ensino, com destaque o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). O órgão é composto pelos 41 reitores(as) das instituições que formam a RFEPCT, a saber: 38 IFs, dois CEFETs e o Colégio Pedro II. O Conselho promove o debate e a proposição de políticas voltadas à EPT. Uma delas, articulada junto à CAPES, resultou na aprovação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), no ano de 2016.⁶

Além disso, outras entidades e agentes impulsionam o debate sobre a formação de professores para a educação profissional e tecnológica. As instituições pertencentes à RFEPCT e os pesquisadores a elas vinculados desempenham um papel importante nesse contexto. Como exemplo, o Colóquio Nacional de Educação Profissional, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN, teve em 2023 sua sétima edição. Também merece destaque o periódico Educação Profissional e Tecnológica em Revista, vinculado ao ProfEPT, que serve como um importante meio de produção e divulgação da produção em educação profissional e tecnológica, incluindo a formação de professores.

Nesta tese, colocamos em evidência a formação de professores para a educação profissional e tecnológica (EPT) e a literatura produzida sobre o tema, construída pelos

⁶ Segundo Ata da 45ª Reunião Extraordinária do Conselho Superior do IFES, realizada em 16 de setembro de 2016, a proposta de um mestrado ofertado em rede nacional foi iniciada em maio de 2015 e encaminhada pelo Conif à Capes. Na ocasião, a Capes fez objeções ao fato de a proposta de curso partir de um conselho de dirigentes e não de uma instituição de ensino vinculada à RFEPCT. De modo unânime se escolheu o IFES para abrigar o Programa, cabendo ao Conif o trabalho de convencer a Capes quanto às condições e capacidade do IFES para a responder pela oferta do ProfEPT. O acesso ao documento pode ser obtido pelo seguinte endereço eletrônico: https://www.ifes.edu.br/images/stories/Ata_45_Reuni%C3%A3o_Ordinaria_16_09_2016.pdf

pesquisadores pertencentes a este campo. Em relação aos estudos que investigam a formação docente na EPT, reiteradas pesquisas do tipo estado da arte e/ou estado do conhecimento evidenciam três constatações, a saber: a) a escassez de trabalhos cujo tema é a formação de professores para a EPT, conforme Pena (2011) e Pires (2019); b) a mesma escassez até 2008 e aumento no número de trabalhos após 2009 devido à criação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), conforme Vieira (2018) e c) o crescimento das discussões em torno da formação de professores para a EPT a partir dos anos 2000 em função do desenvolvimento econômico apresentado pelo Brasil, porém ainda com desprovido número de trabalhos científicos, conforme Carneiro e Cavalcante (2018).

Essa carência de estudos acentua-se quando nos aproximamos do foco temático desta pesquisa que é o desenvolvimento profissional docente (DPD) do professor formador que leciona no ProfEPT, no âmbito dos IFs. Esta percepção, bem como a própria escolha do DPD, foi possível devido à pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento sobre a formação de professores na RFEPCT realizada entre março e maio de 2020, compreendendo o período de 2008 a 2020. Essa pesquisa foi ampliada e reestruturada em agosto de 2023, estendendo-se o alcance das produções para o referido ano.

A pesquisa bibliográfica objetivou informar ao pesquisador o que a literatura discute sobre a formação de professores na educação profissional e tecnológica no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa opção pelo estado do conhecimento sobre a formação de professores em EPT foi feita porque este tipo de contato com a bibliografia, segundo Morosini e Fernandes (2014), possui duas dimensões complementares que favorecem a aproximação do pesquisador com o espectro das pesquisas já realizadas sobre um determinado tema. O estado do conhecimento, assim, possui uma dimensão formativa pela qual é possível ler e compreender a realidade daquilo que está sendo produzido e discutido e possui também uma dimensão instrumental pela qual o pesquisador sistematiza a escrita de seu trabalho e organiza os procedimentos técnico-metodológicos da investigação.

Conforme mencionado, o recorte temporal do levantamento bibliográfico compreendeu os anos entre 2008⁷ e 2023. As bases consultadas foram, entre 2008 e 2023, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Com

⁷ A opção pelo ano de 2008 está vinculada à aprovação da Lei n. 11.892/2008 pela qual o governo federal institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

variações de períodos, outras fontes consultadas foram: os anais do V, VI e VII Congresso Iberoamericano da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) realizados, respectivamente, em 2016, 2018 e 2023, os anais do XXVIII, XXIX e XXX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação da ANPAE realizados em 2017, 2019 e 2022, os anais da 37^a, 38^a, 39^a, 40^a e 41^a reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que ocorreram nos anos de 2015, 2017, 2019, 2021 e 2023, respectivamente e, por fim, os anais do XIX ao XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) realizados em 2018, 2020 e 2022, simultaneamente, sob a organização da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

O título, o resumo e as palavras-chave foram as unidades de análise adotadas para a leitura das produções coletadas. Os descritores, que foram organizados com o emprego de operadores booleanos, envolveram os termos formação/saberes, trabalho e identidade docente em educação profissional e tecnológica, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ProfEPT e desenvolvimento profissional docente.

A interpretação do material selecionado respaldou-se em Severino (2002), de quem também foram utilizadas as técnicas de abordagem, a saber: análise textual, análise temática e a análise interpretativa, centradas nos resumos dos artigos, dissertações e teses selecionadas. Cabe destacar que uma unidade específica de leitura é definida por Severino (2002, p. 51) como sendo “[...] um setor do texto que forma uma totalidade de sentido.”

Para a exploração dos resumos, foram percorridas algumas etapas a partir das técnicas propostas por Severino (2002), as quais envolvem o uso de fichas de referência bibliográfica, de levantamento bibliográfico e de análise bibliográfica. A partir delas foi possível realizar o levantamento, seleção e leitura dos resumos, títulos e palavras-chave dos trabalhos selecionados; seguida da análise textual, temática e interpretativa dos resumos. Convém destacar que o passo mais trabalhoso foi a fase interpretativa, uma vez que o resumo é uma unidade de leitura sobre a qual recai uma série de limitações que vão desde a qualidade da redação, pois alguns autores não informam todos os elementos necessários a uma compreensão mais ampla da obra, até a inexistência de elementos textuais contextuais que permitam identificar o problema de pesquisa, o método e a base teórico-metodológica usada. Tudo isso dificulta a realização de uma boa análise interpretativa, mas não impede uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, pois ela força, conforme a necessidade, o pesquisador a consultar outras passagens textuais dos trabalhos selecionados sempre que o

resumo não se fizer unidade textual suficiente. Assim, embora o resumo não permita uma problematização a partir do debate com questões explícitas ou implícitas no texto (Severino, 2002), ele, em contrapartida, dá ao pesquisador uma visão panorâmico-situacional da obra selecionada, evidentemente dentro dos limites de pretensão de um estado do conhecimento.

O estado do conhecimento foi motivado pela necessidade de definir um tema e objeto para este trabalho de tese e pela preocupação de saber o que a literatura do campo da formação de professores comunicava ou silenciava sobre a formação de professores em educação profissional e tecnológica nos IFs. Adicional a esta preocupação outras quatro questões foram levadas em conta para realização da pesquisa bibliográfica:

- 1- Quais bases teóricas têm conduzido os estudos sobre a formação de professores em EPT?
- 2- Quem são os autores de base para o estudo da formação de professores em EPT, segundo a produção acadêmica coletada?
- 3- Quais instituições de ensino promovem e se destacam nos estudos sobre a formação de professores e às quais se filiam os(as) autores(as) dos estudos coletados com a pesquisa bibliográfica?
- 4- Sob quais possibilidades os estudos sobre a temática em tela ainda podem avançar em termos de novas pesquisas?

É importante frisar que o levantamento bibliográfico, preferencialmente, voltou-se aos trabalhos que tinham como eixo de discussão a formação do professor na e para a modalidade de educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Segundo classificação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC-MEC), os IFs são uma das quatro instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conforme a seguinte relação:

- a) Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFTs): 02 unidades;
- b) Colégio Pedro II (Rio de Janeiro-RJ);
- c) Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais: 22 unidades;
- d) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs): 38 unidades;

A escolha pelos IFs como *locus* de análise da formação de professores em EPT está relacionada à abrangência desta instituição e sua ramificação por todas as unidades da federação. Atualmente existem 38 IFs que abrigam mais de 600 câmpus. Segundo dados disponibilizados na Plataforma Nilo Peçanha, relativos ao ano de 2022, dos 47.595 professores que atuam na Rede Federal cerca de 90,2% estão vinculados a Institutos Federais.

Vale lembrar que a Lei 11.892/2008 definiu como um dos objetivos dos Institutos Federais promover a formação de professores em cursos de licenciatura e em programas especiais de formação pedagógica, incluindo-se neste rol os cursos de formação de professores para a educação profissional. Outro motivo da opção pelos IFs relaciona-se ao aumento da demanda por professores contratados a partir dos concursos realizados após o ano de 2008, quando foram criados os IFs.

A pesquisa bibliográfica resultou em 223 produções científicas coletadas entre artigos publicados em periódicos, trabalhos completos apresentados em eventos científicos e publicados em seus anais, dissertações e teses, conforme apresentação feita na Tabela 1.

Organizada em cinco colunas a Tabela 1, a seguir, distribui o total de trabalhos em 14 categorias temáticas, conforme a Coluna 1. A ênfase dos estudos enfoca a formação de professores em EPT a partir dos temas da formação continuada (71), trabalho docente (35) e saberes docentes (21).

Parte considerável dos trabalhos, cujo tema é a formação continuada, tem no professor bacharel que atua na EPT o seu foco de preocupação. Para este grupo, Moura (2008, p. 32) destaca a necessidade de se “[...] adotar estratégias de curto prazo, mas que não continuem sendo apenas provisórias, emergenciais ou especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade que vem marcando a formação de professores para a EPT ao longo de nossa história.” Dentre os temas de destaque estão estudos que sondam os programas especiais de formação pedagógica, os saberes dos professores não licenciados que atuam na EPT e os motivos de ingresso na docência.

Tabela 1 - Produção Acadêmica - Formação de Professores em EPT - IFs (2008 - 2023)

Coluna 1	Coluna 2		Coluna 3			Coluna 4		Coluna 5				
Categorias em EPT	N.	Região	N.	UF	N.	Instit.	Categoria Administrativa	N.	Ano	N.		
Formação Continuada	71	Sul	68	RS	34	9	Pública	Universidade	80	2023	3	
Trabalho Docente	35	Sudeste	53	MG	24	9		Federal		2022	15	
Saberes	21	Nordeste	48	SC	23	6				2021	15	
Formação de Prof. em EPT	19	Centro-Oeste	34	RN	20	2		RFEPCT	107	2020	30	
Prática Pedagógica	17	Norte	20	DF	18	3				2019	24	
Identidade	17			SP	16	10		Estadual	16	2018	41	
Formação Inicial	13			AM	11	1		Universidade		2017	30	
Políticas de Form. de Prof.	12			PR e BA	10 e 10	5 e 5		Municipal	1	2016	21	
Desenvolv. Prof. Docente	7			RJ	9	6				2015	13	
Profissionalização	7			GO	8	5				2014	16	
Aprendizagem da Docência	1			MS	7	1	Privada	Sem fins lucrativos	Comunitária	6	2013	4
Currículo e FP	1			CE	6	3					2012	3
Didática e FP	1			ES	5	2			Confessional	8	2011	8
Educação e Trabalho	1			MA	4	2						
				RO e PE	3 e 3	2 e 3			Filantropica	3		
				3 c/ 2 trab.	6	4						
				6 c/ 1 trab.	6	6	Com fins lucrativos	2				
Total	223	Total	223	Total	223	84	Total	223	Total	223		

Fonte: o autor, dados coletados na pesquisa (2024).

O maior interesse pela formação continuada pode indicar que ainda prevalece o caráter especial e fragmentário conferido à formação de professores em EPT, denunciado por Moura (2008) e Machado (2011) como sendo a tônica histórica das políticas de formação docente para a modalidade.

Quanto ao Trabalho Docente (35), Coluna 1, há predominância de pesquisas que discutem o trabalho docente na EPT sob o enfoque da verticalização pedagógica dos IFs e suas implicações sobre a produção de um trabalho docente precarizado, devido à flexibilização das atividades docentes neste formato. Discute-se também os sentidos que os docentes dão ao trabalho no seio da organização político-pedagógica dos IFs.

Relativamente aos Saberes (21), há interesse em discutir as competências profissionais em EPT e o modo como os professores constituem seus saberes nesta modalidade. Há estudos que discutem a predominância dos saberes laborais sobre os pedagógicos, na prática docente. Por sua vez, a categoria Formação de Professores em EPT (19) poderia muito bem vincular-se às categorias Formação Inicial, Formação Continuada e/ou Políticas de Formação de Professores. A intenção, com a separação, foi chamar a atenção para os estudos que se voltam às pesquisas que se debruçam sobre a análise do papel dos IFs na formação de professores.

O tema da Identidade (17) recebe estudos com enfoque, sobretudo, no perfil docente em EPT. Outros estudos discutem o processo de construção identitária da docência, nesta modalidade. Por seu turno, a Prática Pedagógica (17) recebe estudos que sondam as práticas interdisciplinares nos IFs, as implicações da organização político-pedagógica dos IFs sobre o fazer docente. Há estudos que se interessam sobre a prática do professor na EPT no Proeja, no Pronatec, no Ensino Superior Tecnológico.

A Formação Inicial (13) é, preferencialmente, estudada a partir da oferta de cursos de licenciatura nos IFs. Já o tema da Profissionalização (7), é formado por estudos que se aproximam do tema da identidade. Não se identificou uma predominância de enfoque nesta temática. A categoria Políticas de Formação de Professores é abordada a partir da análise de Programas de formação e capacitação que se destinam para a modalidade em detrimento da análise das diretrizes e legislação voltadas para a formação de professores em EPT.

Por sua vez, a Coluna 2 reafirma as posições de destaque das regiões sul e sudeste, que concentram a maioria dos programas de pós-graduação do país, na produção científica sobre a formação de professores, as duas regiões respondem por mais da metade dos trabalhos. Destaque é conferido à região norte do Brasil que participa com apenas 9% dos trabalhos. Em termos de indicadores de pessoal docente, segundo dados extraídos da Plataforma Nilo

Peçanha, para o ano de 2022, a região norte (5.153 docentes) tem quase três vezes menos professores do que a região sudeste (12.767 docentes), vinculados à RFEPTC.

Levando o exposto em consideração, poderia afirmar-se que o contingente de pessoal docente está relacionado ao quantitativo de pesquisas sobre a formação de professores, mas isto ajudaria a entender apenas parcialmente a pouca produção daquela região, pois a região sul (7.703 docentes) tem pouco mais da metade do número de professores da região sudeste e, entretanto, foi aquela que registrou maior produção, segundo a Tabela 1. Ademais, a região centro-oeste (4.857 docentes) possui o menor número de professores e apresentou mais produções que a região norte. Entretanto, neste aspecto, os professores do centro-oeste, pertencentes à Rede Federal, estão mais próximos das regiões sul e sudeste, consequentemente dispõem de maiores condições de frequência a um programa de pós-graduação em educação.

Assim, a participação da região norte nas pesquisas sobre a formação de professores em EPT poderia ser entendida por um conjunto de fatores, dentre os quais estão: o quantitativo de professores dos IFs da mencionada região, o número de programas de pós-graduação na região⁸, o distanciamento geográfico das regiões que concentram os programas de pós-graduação no país e, sobretudo, o investimento público em educação naquela região.

Fato novo está na região sul, que supera a sudeste no total de produções e tem, conforme a Coluna 3, dois de seus três estados entre as cinco unidades da federação que mais desenvolvem pesquisas sobre a formação de professores em EPT. Mantendo-se na Coluna 3, atenção deve ser conferida ao Rio Grande do Norte que, com apenas duas instituições, ambas públicas, produziu mais trabalhos que o estado de São Paulo, que participa com o maior número de instituições, 10 no total, dentre as unidades federativas.

A Coluna 4 reitera algo já anunciado pela literatura da área que é a maciça produção científica das instituições públicas comparadas com as instituições de ensino superior (IES) privadas, que respondem por somente 19 produções, contra 204 das públicas. Há aqui um contraste, pois segundo o Censo da Educação Superior de 2022, as IES privadas correspondem a 88% das instituições de educação superior no Brasil. Mantendo-se na Coluna 4 cabe relacionar as produções realizadas pelas universidades públicas e aquelas pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPTC). No segmento

⁸ Em estudo intitulado Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional no Brasil, apresentado em 2019 no V Colóquio Nacional de Educação Profissional, do IFRN, as pesquisadoras Martins; Nascimento e Medeiros Neta (2019) identificaram apenas quatro programas *Stricto Sensu* em educação profissional no país. Nenhum deles se situava nas regiões norte e centro-oeste. Além do mais, segundo dados da Plataforma Sucupira, a região norte tem 16 Programas de Pós-Graduação na área de Educação. É o menor número em comparação com as demais regiões. Os programas mais antigos possuem apenas 11 anos de funcionamento.

das instituições públicas, embora a RFEPCT responda por aproximadamente 54,7% de todos os trabalhos coletados, superando inclusive a soma das produções feitas pelas universidades federais, estaduais e municipais, é importante salientar que as universidades públicas permanecem sendo as grandes produtoras de dissertações e teses no país quando o tema é a formação de professores em EPT. Isto é, entre os 107 trabalhos produzidos pela RFEPCT há apenas nove dissertações de mestrado e nenhuma tese, ao passo que as universidades públicas federais e estaduais respondem, juntas, por 48 teses e dissertações. Não houve registro, neste segmento, de trabalhos produzidos em universidades municipais.

Apesar da pequena produção da RFEPCT em pesquisas de mestrado e doutorado, o cenário tem se modificado, timidamente, após as primeiras pesquisas produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), responsável por seis das oito dissertações produzidas pelos IFs. Cabe frisar, entretanto, que este programa funciona em rede e mantém a oferta de um curso de mestrado profissional que tem em seu currículo a formação de professores para a educação profissional e tecnológica como uma disciplina apenas eletiva.

No que concerne à Coluna 5 é possível notar um aumento no quantitativo de trabalhos sobre a formação de professores em EPT a partir do ano de 2014 (13), que corresponde ao quinto ano de funcionamento dos IFs, com o pico das publicações sendo registrado no ano de 2018 (41), período no qual a criação dos Institutos Federais atingiu uma década. Porém, em linhas gerais, tomando as bases consultadas e o recorte dos últimos quinze anos, o registro de 223 trabalhos não parece ser um número elevado tendo em conta o amplo espectro temático que se vincula à formação de professores listados na Coluna 1 da tabela 1.

Neste sentido, para que se tenha uma percepção do quão pouco se pesquisa sobre a formação de professores em EPT vale registrar que somente na 41ª Reunião Nacional da Anped, realizada em 2023, tivemos o total de 61 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) 08 – Formação de Professores. A reunião é uma das mais importantes no campo da formação de professores e, no referido GT, apenas um trabalho contemplou a formação de professores em EPT. Quando a discussão se encaminha para o âmbito daquelas pesquisas que geram conhecimento original e inédito foram encontradas somente 21 teses com temática relacionada à formação docente em EPT nos IFs, no conjunto dos 223 trabalhos selecionados.

Este cenário de quase interesse acidental pela formação de professores em EPT contrasta com a urgência do tema. Como aponta Urbanetz (2011), esta urgência estriba-se em algumas constatações, dentre as quais estão a importância estratégica da educação profissional

para o desenvolvimento socioeconômico, o alto investimento realizado na ampliação da RFEPCT após 2008, a necessidade de compreensão da docência em EPT para além do domínio de saberes de ofício demandados por uma base taylorista/fordista, e, por fim, o entendimento de que a formação do professor para a EPT deve possibilitar ao docente o conhecimento do domínio científico do ofício, o conhecimento do mundo do trabalho e o conhecimento pedagógico, sem o qual este profissional não transita para além conhecimento tácito.

A propósito das questões que motivaram o estado do conhecimento sobre a formação docente na educação profissional e tecnológica, percebeu-se a prevalência de estudos ancorados no materialismo histórico-dialético como base teórico-metodológica das produções. Isso pode estar relacionado à necessidade de os professores da modalidade compreenderem os processos pedagógicos como contextualizados em uma dinâmica societária que vincula a formação técnico-profissional às demandas do mundo do trabalho, conforme assinala Kuenzer (1998).

Quanto aos principais autores de base utilizados para o estudo da formação de professores em EPT os cinco mais referenciados foram Machado (1998, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2015), Tardif (2001, 2002, 2008, 2009, 2012, 2013 e 2014), Nóvoa (1991, 1992, 1995, 1997, 1999, 2020, 2004, 2008, 2009 e 2017), Pimenta (1996, 1998, 2002, 2005, 2008, 2011 e 2012) e Saviani (1996, 1998, 2005, 2007, 2008, 2009 e 2013). Dentre estes, apenas Machado tem a educação profissional como interesse direto de suas pesquisas. Além disso, observa-se uma tendência em empregar autores estrangeiros para a sondagem do tema da formação de professores. Percebeu-se também a necessidade de alargamento do campo da formação de professores para que este possa dialogar com o campo da educação profissional, passando a abrigar maior interesse pela formação docente em EPT.

A respeito das instituições de ensino que constaram com o maior número de produções por região, obteve-se o seguinte panorama: IFSC (12), UFSM (11) e IFRS (8) na região sul; UFU (5) na região sudeste; UnB (14) na região centro-oeste; IFRN (15) na região nordeste; e, por fim, na região norte o IFAM com 11 trabalhos. Posição de destaque é ocupada pelas instituições da região sul quando o assunto é a formação de professores em EPT, o que ajuda a entender o papel destas instituições na proposição do ProfEPT, conforme destaca um dos professores entrevistados nesta pesquisa, identificado como Professor E6.

[...] então assim o ProfEPT nasceu muito organizado liderado pelo pessoal do sul e o IFES ((Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo)) esp/ o Espírito Santo e talvez alguns ali do... do::: sudeste é do sudeste... mas

principalmente o sul... tanto é que a gente vê isso nos nas reuniões... quem estava sempre à frente quem estava sempre explicando as coisas e tudo mais era o pessoal do sul... era a professora Christiane que hoje não faz mais parte que é do IFSul ((Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense))... era aquelas duas professoras que são do Rio Grand/ que ainda continuam professora Clarice e a professora - - que acho que é importante você conversar com elas - - professora Clarice e professora Maria Cristina [...] (Professor E6, 2023).

Quanto às possibilidades temáticas para avanço nas pesquisas, percebeu-se uma carência de trabalhos centrados na formação do professor formador de professores em EPT. Além disso, a literatura tende a privilegiar as licenciaturas e as especializações, em detrimento de uma análise do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Ademais, constatou-se que o desenvolvimento profissional docente (DPD) em EPT é assunto carente de estudos, com apenas sete trabalhos encontrados. Estas constatações permitiram chegar à delimitação temática da tese que passou a ser o estudo do DPD dos professores formadores que atuam no ProfEPT.

Com respeito ao ProfEPT, vale destacar que o panorama de reorganização da educação profissional com a instituição da RFEPCT e criação dos IFs em 2008 foi acompanhado por vertiginosa expansão da Rede Federal rumo ao interior do país e pela contratação de um grande e heterogêneo número de professores.

Este cenário fez com que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a partir de 2014, estabelecesse esforços para promover a qualificação do quadro de servidores dos IFs. Esta Secretaria desenvolveu, em 2015, diretrizes para a oferta, em Rede, de um Programa de Pós-Graduação centrado no potencial dos IFs em oferecer cursos de caráter profissional. As intenções do Programa eram desenvolver pesquisa aplicada e atender as demandas formativas do quadro de servidores dos Institutos Federais.

Neste cenário, a SETEC, em parceria com o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), incentivou a proposta de criação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao ProfEPT. Essa iniciativa visava suprir, principalmente, as necessidades de aperfeiçoamento das práticas educativas dos docentes da EPT e a demanda por qualificação do quadro de servidores dos IFs.

Em contexto, a proposta do ProfEPT foi elaborada por um Grupo de Trabalho (GT) formado por integrantes do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (FORPOG).⁹ O FORPOG assessora o CONIF e a ele se filia. Assim, em 2015, o CONIF

⁹ Segundo matéria intitulada “Conif apresenta à Capes proposta de mestrado para a Rede Federal”, publicada em 2015 no Portal do IFAM, o GT era composto por Ruberley Souza (IFG), Joana Peixoto (IFG), Alexandre

submeteu a proposta à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, em 26 de janeiro de 2017 e reconhecido pela Capes através da Portaria nº 654, de 22 de maio de 2017. Está em funcionamento em 40 instituições da RFEPT, incluindo os 38 Institutos Federais existentes. De natureza profissionalizante, o Mestrado em Educação Profissional em rede nacional, ao qual se vincula o ProfEPT, visa promover o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas atreladas à EPT, como atestam as duas linhas de pesquisa vinculadas ao Programa. Uma delas visa o fomento das práticas educativas em EPT (Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica) e a outra a promoção da organização dos espaços pedagógicos em EPT (Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica).

É importante destacar que em 2023 havia 595 professores permanentes credenciados, dentre os quais 578 pertenciam aos IFs, segundo dados do Observatório do ProfEPT¹⁰. Em funcionamento desde o ano de 2017, até o final de 2023, havia o registro de 103 professores descredenciados, segundo o mesmo Observatório. No primeiro ano de funcionamento, apenas um docente foi descredenciado; nos quatro anos seguintes, de 2019 a 2022, foram 96 descredenciamentos e em 2023 o registro foi de seis desligamentos.

Não se pode olvidar que, o período de maior registro de desligamento foi a partir de 2020, quando uma crise sanitária, causada pelo vírus SARS-CoV-2, que provocou a pandemia de COVID-19, forçou o trabalho remoto nas instituições de ensino do país.¹¹ Paradoxalmente, o período também registrou as primeiras produções científicas do Programa, correspondendo ao maior volume de atividades, distribuídas em orientações, leituras, correções e bancas. O alto índice de desligamentos entre os professores do ProfEPT não é o foco deste trabalho, mas merece ser investigado. Porém, este trabalho de tese concebe que os motivos podem estar

Oliveira (IFRJ), José Junior (IFS), Raymundo Filho (IFSul), Cristhianny Barreiro (IFSul), Rony Freitas (Ifes), Francisco Alves (IFCE), Maria Viella (IFSC), Frederico Franco (IF Sudeste MG), Rogério Murta (IFNMG) e Robson Oliveira (Setec).

¹⁰ O Observatório do ProfEPT está vinculado ao Ministério da Educação e seu desenvolvimento é mantido pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), câmpus avançado de Uberaba-MG. Seus dados estão disponíveis no site <https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/> Sua principal função é mapear o corpo docente do ProfEPT e as pesquisas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional.

¹¹ Uma busca simples e sem filtro pela expressão “saúde docente na pandemia”, feita no Portal de Periódicos da Capes em janeiro de 2023, resultou em 506 trabalhos, que cobriam uma grande gama de enfoques incluindo discussões sobre a sobrecarga de trabalho, a precarização do trabalho, a saúde docente e a intensificação do trabalho dos professores durante o período de trabalho remoto.

vinculados à verticalização do trabalho docente nos IFs e aos critérios adotados para o credenciamento do corpo docente, que no edital de 2023 estabeleceu dois requisitos:

1.1 Para a candidatura ao ProfEPT, poderão ser credenciados como professores, os docentes efetivos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que atuem em regime de trabalho de 40h ou Dedicação Exclusiva, portadores do título de Doutor, em Programa reconhecido pela CAPES ou, se obtido em instituição estrangeira, reconhecido/validado por instituição brasileira. O candidato(a) deverá apresentar produção científica intelectual nos últimos dois anos – 2021 e 2022 (mais a fração do ano corrente) compatível com o especificado nos Critérios da Comissão da Área de ENSINO da CAPES ou na área de concentração do ProfEPT (Educação Profissional e Tecnológica) e suas linhas de pesquisa (Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica / Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica), que tenham correlação/aderência com a área de Ensino/EPT.

1.2. O candidato a docente permanente deste Mestrado deverá apresentar, no mínimo, um artigo publicado em periódico qualificado, ou livro/capítulo com ISBN [...] nos últimos dois anos – 2021 e 2022 (mais fração do ano corrente) e ter concluída ao menos uma orientação (em qualquer tempo), em qualquer nível de ensino, devidamente registrada em seu Currículo Lattes, bem como atender os Requisitos gerais e específicos da Instituição Associada (IA) (IFES. ProfEPT, Edital n. 01, 2023).

A exigência de que o candidato apresente publicação parece não ser adotada nas vagas disponibilizadas pelas Instituições Associadas (IA). Assim, por exemplo, no edital de 2023 são disponibilizadas 34 vagas para docentes por 18 IA. Considerando o Anexo 1 do referido edital, apenas três IA estabeleceram a produção científica como requisito específico para os candidatos à docência no ProfEPT. Dentre as três, apenas uma Instituição Associada requereu produção em Educação Profissional e Tecnológica. Percebe-se que a volatilidade dos requisitos específicos acompanha a diversidade de cenários institucionais e diferentes contextos geográficos, políticos e culturais de cada IA. É neste sentido que um IF da região norte abriu o certame para professores com doutorado em qualquer área.

A respeito dos critérios de seleção cabe assinalar a fala de um dos professores entrevistados quando este se referiu ao início do funcionamento do ProfEPT em seu câmpus.

[...] então depois eu assumi a direção do câmpus e fiquei mais quatro anos na direção... e nesse meio tempo surgiu o ProfEPT na época era:... na verdade foi logo no último ano da direção de pesquisa... e aí eu... mandei no comunicado interno () um professor daqui que hoje é o diretor-geral inclusive ele... conversou comigo e falou “olha eu acho que a gente tem que... tentar” falei “ah: vamos”... ele pegou aqui os professores que na época tinham doutorado que não eram muitos né né não precisava de produção porque era uma força tarefa né para criar o ProfEPT... e aí colocou lá os nomes e... fomos os escolhidos né [...] (Professor E2, 2023).

A admissão de professores sem produção específica em EPT, nas áreas de ensino e educação, pode ser um dos fatores que auxilia a entender o grande número de docentes

descredenciados. Neste caso, o descredenciamento se daria por uma não identificação ou afinidade pessoal e profissional com a área de atuação do ProfEPT. Porém, entende-se que os motivos são tema para uma nova pesquisa.

O entrevistado Professor E6, ao se referir aos critérios de credenciamento no programa, aborda criticamente o tema.

[...] outro problema não precisava praticamente de ter produção acadêmica bastava você ter uma produção seja lá em que fosse você estava entrando éh num programa de educação/ de ensino né?... mas se você se o seu artigo fosse sobre o::: o motor de combustão do carro éh de alguma coisa que não tivesse nada a ver você tinha uma produção... você entrava [...] (Professor E6, 2023).

Mas, ao mesmo tempo reconhece as dificuldades encontradas pelos editais e coordenações locais do programa, no que se refere à disponibilidade de contingente humano.

[...] eu tenho muitos colegas aqui ó quando a gente fez essa seleção éh quando a gente quando a gente foi éh quando saiu o resultado do ProfEPT... a gente::: aí teve essa professora que não podia... aliás que tinha sido aposentada e que não queria continuar e tinha as duas pedagogas que eu te falei né? então assim abriram três vagas e a gente poderia ainda ter até mais vagas o que a gente fez... eu tive uma reunião... a gente convidou os professores doutores... todos os professores doutores... na área nas diversas áreas... sem se preocupar em qual área seria a gente convidou e a gente reuniu um grupo desses professores não foram todos [...] (Professor E6, 2023).

As pedagogas mencionadas pelo entrevistado fazem parte do quadro técnico-administrativo de um IF e, apesar de possuírem formação em educação e doutorado na área, não foram contratadas para cargos de docência. Portanto, havia uma preocupação de que sua participação no programa pudesse ser considerada desvio de função. No entanto, a aprovação do novo Regulamento Geral (IFES, 2023), em 2023, introduziu a figura do professor voluntário, possibilitando, assim, a atuação de professores aposentados no ProfEPT.

Sobre as dificuldades encontradas por cada IA para promover o credenciamento do corpo docente do ProfEPT a entrevistada Professora E5 expõe os desafios de seu câmpus, na região norte do país.

[...] eu fui a:: a primeira aluna a concluir o curso na época que o ProfEPT estava abrindo o credenciamento dos professores e a reitora aqui ela tinha um desejo muito grande de implantar um curso de pós-graduação stricto sensu só que na região norte você já trabalhou aqui o número de doutores é insignificante e de doutores que produzem não é Volmar é menor ainda então a produtividade dos poucos doutores que a gente tem a produtividade é baixa né? então é complicado [] (Professora E5, 2023).

Em 2017, quando abriu o edital de credenciamento docente no IF no qual está lotada, na região norte, a Professora E5 estava em vias de concluir seu doutorado. Ela menciona dois desafios enfrentados pelas instituições associadas (IA) da região relativos ao credenciamento de docentes para o ProfEPT. Um deles é o baixo número de doutores que pertencem ao quadro de professores e outro diz respeito a um contingente ainda menor de doutores com pesquisa em ensino e/ou educação em educação profissional e tecnológica.

Os critérios de seleção, previstos em edital atendem a três itens, a saber:

3.1 A seleção levará em conta as necessidades de cada Instituição Associada [...] devendo a confirmação da linha de pesquisa e das disciplinas a serem ministradas estarem explícitas [...].

3.2 Os candidatos a docente permanente do ProfEPT serão avaliados por sua produção acadêmica e sua produção técnica na área afim [...] conforme pontuações expressas no Anexo 4 deste Edital, com efeito de classificação.

3.3 Em caso de empate, considerado o ranque de classificação da produção acadêmica e a necessidade da IA, será credenciado o professor que tenha obtido o título de doutor há mais tempo [...] (IFES. ProfEPT, Edital n. 01, 2023).

No ato de inscrição no programa de pós-graduação o candidato deve apresentar cópia de seu Currículo Lattes e uma Carta de Anuência, assinada pelo Diretor do Câmpus no qual está lotado, indicando que a chefia tem ciência de que o professor, uma vez credenciado, necessitará dedicar 15h ao ProfEPT dentro de sua jornada de trabalho no IF. Parece um tempo razoável, mas deve-se considerar sempre a atuação verticalizada do docente em diferentes níveis de ensino, cursos e modalidades. Ao atuar no ensino médio integrado um professor pode ministrar mais de uma unidade curricular em um mesmo eixo tecnológico. Deve-se considerar também o problema do deslocamento dos docentes que estão lotados em câmpus distintos daquele que oferta o ProfEPT.

Reiterando, o ProfEPT é uma ação motivada pela expansão da RFEPCT e pelo consequente aumento no número de profissionais, professores e técnicos administrativos, pertencentes à Rede Federal. Neste sentido, o ProfEPT resulta em esforço de qualificação e formação continuada destes profissionais. Também é uma forma pela qual a Rede Federal, em especial os Institutos Federais, passam a fazer parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação.

As vagas do ProfEPT destinam-se tanto aos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 50% do total, quanto ao público externo por intermédio das vagas de ampla concorrência. Para o ano de 2024, segundo edital do exame de seleção do programa, foram ofertadas 654 vagas via Exame Nacional de Acesso (ENA), distribuídas pelas 40 instituições que ofertam o curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.

As referências bibliográficas constantes no último edital de seleção de estudantes, discutiam temas pertencentes ao campo da educação profissional, em especial a relação entre educação e trabalho, a partir da história e das bases conceituais da EPT. Outros enfoques foram dados às obras que versavam sobre a metodologia de pesquisa de base materialista histórico-dialética e o ensino. A formação de professores em educação profissional e tecnológica apenas tangencia as referências bibliográficas indicadas nos editais, há uma preferência pelos temas dos saberes e das práticas docentes.

O ciclo de formação no ProfEPT, que compreende a frequência às disciplinas obrigatórias e eletivas e o desenvolvimento de um produto educacional, tem dois anos de duração. A gestão do programa, que funciona em rede nacional, é composta por uma Comissão Acadêmica Nacional, pelas Comissões Acadêmicas Locais e por um Comitê Gestor, o qual é formado por uma Coordenação Geral, um Coordenador Acadêmico Nacional, um Coordenador Acadêmico Local de cada uma das cinco regiões do Brasil, e um representante do CONIF, um da SETEC e outro do FORPOG (Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, órgão que assessora o CONIF). Por sua vez, a Comissão Acadêmica Nacional é formada por um Coordenador Geral, por um Coordenador Acadêmico Nacional, por quatro coordenadores adjuntos, por cinco representantes docentes, um para cada região do país. Já a Comissão Acadêmica Local é composta por um Coordenador Acadêmico Local, pelo corpo docente do programa e por um representante discente. Cada IA possui uma Comissão Acadêmica Local.

É relevante assinalar que a gestão do ProfEPT é realizada pelos órgãos colegiados nacionais destacados anteriormente. Porém, como o programa está vinculado ao IFES, sua administração também é feita pela Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação do IFES (PRPPG) que indica e aprova, via Conselho de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (CEPE), o Coordenador Nacional do ProfEPT. Ademais, o órgão que modera as captações de recursos para o Programa junto ao MEC e sua Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), é o CONIF.

O relatório técnico elaborado pelo Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico (NAPE) do ProfEPT apontou, a partir de avaliação do Programa realizada com dados de 2017 a 2020, “[...] a necessidade de intensificar o envolvimento docente em cursos de formação do ProfEPT, assim como em outros espaços de formação” (Brito, 2021, p. 75). Ademais, relativamente ao item qualidade e envolvimento docente, o instrumento avaliativo revela que os professores formadores credenciados possuem uma multiplicidade de formação inicial. Isso expõe o desafio de fazer com que estes profissionais, em sua maioria, assumam a

EPT como objeto de suas pesquisas. Por fim, o instrumento avaliativo destaca a dificuldade de selecionar professores para o ProfEPT que sejam conhecedores das bases teórico-epistemológico e políticas da EPT.

Em consonância com a organização e o desenvolvimento de uma proposta político-pedagógica centrada na formação integral, característica fundante da Rede Federal de EPT, o ProfEPT, segundo Urbanetz, Cassiano e Betoni (2020), fundamenta seu desenho pedagógico no trabalho como princípio educativo e na pesquisa como princípio pedagógico. Essa abordagem, afirmam as autoras, revela os desafios que o Programa enfrenta e evidencia sua ambição como uma proposta formativa que busca se alinhar à formação integrada oferecida por instituições que organizam verticalmente seus currículos em educação profissional e tecnológica.

A aparente natureza pragmática do conhecimento gerado no ProfEPT, que opera nos limites de um mestrado profissional, em relação direta tanto com o desafio do caráter formativo e educador do trabalho quanto com a intencionalidade criadora e libertadora da pesquisa reforçam a necessidade investigativa sobre DPD do professor formador que leciona no Programa.

Neste sentido, pode se afirmar que o funcionamento do ProfEPT em rede nacional, que desponta como política nacional de formação docente para a EPT, a heterogeneidade do corpo docente credenciado e a pouca familiaridade de considerável parcela de professores com as bases da educação profissional presente na proposta dos IFs expõem motivos acadêmico-científicos que dão relevo a esta investigação sobre o desenvolvimento profissional do professor formador filiado ao mencionado programa, principalmente no que tange aos processos de aprendizagem da docência em EPT.

Com respeito ao objeto desta pesquisa, é importante reiterar que nos IFs, os professores formadores encarregados da formação pedagógica de outros professores constroem sua prática pedagógica sob o pressuposto da verticalidade. Isso significa que esses profissionais estão envolvidos tanto na formação inicial quanto na continuada, além de desempenharem ações relacionadas à docência na Educação Básica (como o Ensino Médio Integrado, incluindo a modalidade EJA), em cursos profissionalizantes de curta duração (FIC) e em Cursos à distância (EaD), tudo dentro de uma mesma instituição. Neste sentido, um ponto a ser investigado nas histórias de vida dos professores formadores em EPT é a potencialidade de desenvolvimento profissional contida da atuação docente verticalizada.

Assim, o problema com o qual a pesquisa se envolve é saber como o professor formador do ProfEPT tece e significa seu DPD em um contexto pedagógico institucional complexo marcado pela verticalização da docência, característico dos IFs?

As três variáveis enunciadas na questão problema – desenvolvimento profissional docente (DPD), trabalho docente verticalizado¹² e formato curricular dos Institutos Federais – sugerem, hipoteticamente¹³, que o DPD do professor formador do ProfEPT possui uma dupla dimensão, pessoal e coletiva. Essa dimensão é fundamental para que a aprendizagem da docência seja construída sobre os fundamentos político-pedagógicos que são constitutivos da EPT nos IFs.

Argumenta-se nesta tese, em função da hipótese, que a história profissional dos professores da educação profissional e tecnológica que pertencem aos IFs faz com que estes construam suas práticas referenciando-as na formação inicial e no saber tácito construído a partir das vivências cotidianas como docentes da EPT e das experiências acumuladas com o exercício do magistério em época anterior ao ingresso nos Institutos Federais.

Argumenta-se ainda que ao ingressar no ProfEPT, na condição de professor formador, os docentes pertencentes aos quadros dos IFs desencadeiam processo crítico-reflexivo, mediado pela pesquisa e pela necessidade de uma prática docente vinculada às bases da EPT nos IFs, que lhes permite, de alguma maneira, alinhar o processo de aprendizagem da docência às bases constitutivas da EPT. Defende-se, então, que o ProfEPT acaba operando não apenas como um curso de mestrado profissional no qual o professor formador se encarrega de formar os sujeitos da EPT, mas funciona também como uma espécie de programa de desenvolvimento profissional, no qual se dá a formação do próprio professor formador que se transmuta para a figura de sujeito em formação.

Neste sentido, entende-se que o recurso à história de vida acadêmico-profissional dos professores formadores que atuam no ProfEPT pode aclarar o entendimento sobre o processo de DPD destes profissionais. Neste tocante, a abordagem compreensiva desenvolvida por

¹² A verticalização do ensino nos Institutos Federais está associada à oferta de itinerários formativos que promovem o diálogo entre cursos do ensino médio profissionalizante e a educação superior de forma a otimizar a estrutura física e de pessoal disponível e permitir aos estudantes um percurso formativo dentro de um mesmo itinerário que se estende desde a educação básica até a pós-graduação. Neste desenho, entende-se por trabalho docente verticalizado a atuação do professor em diferentes níveis e modalidades de ensino em ações de ensino, pesquisa e extensão ligadas à educação profissional e tecnológica. Críticas à verticalização da docência no formato institucional dos IFs associam-na à existência de um perfil docente polivalente e flexível.

¹³ O ensaio de tese é ainda somente uma hipótese. Com isto, ao utilizar a pesquisa narrativa sobre as histórias de vida este trabalho não quer entender a hipótese em um sentido positivista como uma proposição de trabalho a ser testada a partir das narrativas dos professores formadores. Estes são sujeitos da pesquisa e não objetos a serem manipulados desde uma formulação hipotética de pesquisa. Em termos fenomenológicos, o trabalho com sujeitos produtores de narrativas enredadas numa trama marcada pela intersubjetividade apresenta ao pesquisador a impossibilidade de uma hipótese estabelecida *a priori*.

Souza (2010) confere posto de centralidade, no processo de formação, ao sujeito que narra sua história. O autor menciona que “A pesquisa (autobiográfica no processo de formação de formadores vincula-se à ideia de que é a pessoa que se forma e forma-se através da compreensão que elabora do seu próprio percurso de vida, permitindo ao sujeito perceber-se como ator da sua trajetória de formação” (Souza, 2010, p. 163). É em torno desta propriedade formativa contida na narrativa (auto)biográfica que se espera ser possível analisar como o professor formador se apropria da docência no ProfEPT e significa o seu DPD a partir desta experiência.

Por fim, a pesquisa supõe que o desenvolvimento profissional do professor formador que atua no ProfEPT ocorre dentro dos limites de três marcos que são o político, manifesto pelas disputas em torno de projetos distintos de educação e de formação docente, o pedagógico e o profissional:

- a) de um lado, o desenvolvimento profissional do professor formador nos Institutos Federais é alvo das atuais políticas reformistas encabeçadas pelas diretrizes de formação de professores (Brasil, 2019) que atribuem exclusivamente ao professor a responsabilização individual por sua formação continuada. Este fator certamente tende a reforçar a eventualidade das ações e programas de formação docente, uma vez que lança o docente na lógica do investimento em si como condição para seu desenvolvimento, o que, por sua vez, extirpa o aspecto coletivo da formação;
- b) de outro lado, a ação pedagógica do professor formador ocorre demarcada por um projeto político pedagógico e institucional de base social contra-hegemônica, como ocorre nos IFs;
- c) no entremeio, por fim, como salientado anteriormente, o professor formador de professores que atua na educação profissional constrói sua aprendizagem da docência em torno de uma prática pedagógica verticalizada em cujo ofício inexistente a figura do professor especialista em formação de professores na/para a EPT.

Nessa perspectiva, destaca-se outro ponto relevante, que busca não apenas compreender o processo e os motivos pelos quais esses profissionais se tornaram professores, mas também investigar como eles conjugam os marcos políticos, pedagógicos e institucionais com a profissionalização docente na educação profissional. Além disso, busca-se compreender como eles valoram e ressignificam os saberes da docência na condição de professores formadores em EPT, com base em seus percursos de vida profissional.

Em termos de problemática, a formação de professores em EPT tem se afirmado como um desafio de extensão nacional, principalmente a partir da reconfiguração e da expansão da

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2008. A criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs) enlevada por uma proposta de formação integral vinculada às demandas dos diferentes arranjos produtivos em que se situa cada unidade dos IFs evidenciou a existência de um ideário pedagógico próprio para o campo da formação de professores em EPT.

A capilarização dos Institutos Federais por todo país permitiu o ingresso, via concurso público, de um número significativo de professores que passaram a atuar na educação profissional na RFEPCCT. Oriundos de distintas formações iniciais e com variadas experiências profissionais se percebeu rapidamente que os novos ingressantes compunham um grupo de docentes licenciados, mas sem preparação para o magistério na EPT, e de um grupo majoritário formado por bacharéis e tecnólogos, não licenciados.

Ademais, a configuração político-pedagógica dos Institutos Federais impôs aos professores formadores o desafio de atuarem e se constituírem docentes sob demandas institucionais específicas. Essas demandas se caracterizam pela integração das formações técnica, tecnológica, científica, humanística, cultural e sociopolítica dos estudantes/trabalhadores (formação integral). A isso se soma o desafio de se desenvolverem profissionalmente em instituições que operam em rede e possuem um desenho curricular que resulta da organização transversal do trabalho pedagógico, promovendo o diálogo entre educação e tecnologia, e da organização verticalizada dos componentes curriculares constantes nos cursos ofertados.

Neste contexto, nos Institutos Federais, o trabalho é concebido como fator impulsionador da ação pedagógica, uma vez que dá base à escolha de conteúdos e métodos. Esse tratamento integrado e verticalizado dos conhecimentos modela a concepção de educação profissional nos IFs requerendo, por conseguinte, professores capazes de desenvolver um trabalho em consonância com os propósitos e com o papel social da instituição.

Como frisado, os professores pertencentes à Rede Federal, incluindo-se os ingressantes a partir de 2008, possuem distintas formações e variadas titulações. Esta realidade implicou em debate travado pela SETEC, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a partir do mesmo ano, sobre a formação docente para a modalidade e, no âmbito dos IFs, na oferta de cursos e programas pedagógicos destinados à formação destes profissionais a partir das demandas dadas pela Rede Federal.

Reforça-se, a partir deste momento, a figura daqueles docentes que atuam como formadores de professores nos cursos de licenciatura e de pós-graduação voltados à docência

em EPT, a exemplo do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica ofertado em rede nacional e pertencente ao Programa de Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que é o objeto desta sondagem.

Dado o exposto, a pesquisa tem como objetivo geral analisar o DPD dos professores formadores, que atuam no ProfEPT, evidenciando como constroem e compreendem os processos de profissionalização e aprendizagem da docência na educação profissional e tecnológica (EPT). Por sua vez, os objetivos específicos giram em torno das intenções de: investigar como se caracteriza o perfil acadêmico-profissional do professor formador de professores que atua no ProfEPT; compreender as concepções que emergem nos discursos dos professores formadores quanto à proposta político-pedagógica dos Institutos Federais e, além do mais, investigar a constituição do processo de desenvolvimento profissional dos sujeitos da pesquisa submetidos ao exercício verticalizado da docência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O presente tópico dedicou-se, inicialmente, a apresentar como ocorreu a identificação do tema desta tese a partir da realização de uma pesquisa bibliográfica. Feita a apresentação do processo que permitiu a delimitação temática, a escolha do objeto e do público-alvo, na sequência, foram expostos os argumentos justificativos, o problema e os objetivos desta pesquisa. No próximo tópico, serão apresentados dados obtidos com a realização de pesquisa documental motivada pela necessidade de identificar como é realizada a oferta de cursos de formação de professores para a EPT nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A principal intenção da redação é reforçar a opção feita pelo ProfEPT como *locus* de estudo.

3.3 Pesquisa documental e contexto empírico

Este tópico apresenta argumentos que ensejam justificar a opção de estudo pelo DPD dos professores que atuam na formação de professores no ProfEPT e não nos cursos de licenciatura ou de pós-graduação *lato sensu* em docência para EPT ofertados pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Como mencionado anteriormente, o estado do conhecimento permitiu perceber que o DPD e o ProfEPT se encontravam como temas pouco sondados pelas pesquisas analisadas.

Assim, feita a delimitação temática da pesquisa pelo desenvolvimento profissional do docente formador em EPT, o passo seguinte foi sustentar a escolha do ProfEPT. Desta forma, com este fito, realizou-se, em 2020, uma pesquisa documental sobre a oferta de cursos de

formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na esfera dos Institutos Federais.

A pesquisa documental preocupou-se em levantar informações a respeito da forma e dos meios pelos quais a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem promovido a formação docente para a modalidade. O intuito foi o de criar um quadro panorâmico contextual da formação docente em EPT no âmbito dos IFs e, por consequência, como mencionado, reforçar os argumentos justificativos da opção de investigação feita pelo ProfEPT.

É preciso destacar que nesta ação de sondagem sobre a formação de professores para a educação profissional e tecnológica, circunscrita aos IFs, foram alvo de atenção somente os cursos de formação inicial e de formação continuada docente em EPT. Assim, por exemplo, os cursos de graduação em pedagogia, química, biologia e demais licenciaturas ofertadas pelos Institutos Federais não foram objeto de interesse, pois o foco de tais cursos não é especificamente a formação de docentes segundo as especificidades do magistério na educação profissional e tecnológica e para esta modalidade de ensino.

Isto posto, para a realização da pesquisa documental foram adotados como procedimentos a consulta aos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos 38 IFs, disponibilizados nos sites destas instituições. De posse destes documentos o passo seguinte foi identificar neles a oferta de cursos de formação de professores em EPT. Identificados os cursos a ação posterior foi a de consultar, via *site* institucional, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Outra ação consistiu em consultar a Plataforma Nilo Peçanha visando mapear a oferta de cursos voltados à formação de professores em EPT nos IFs.

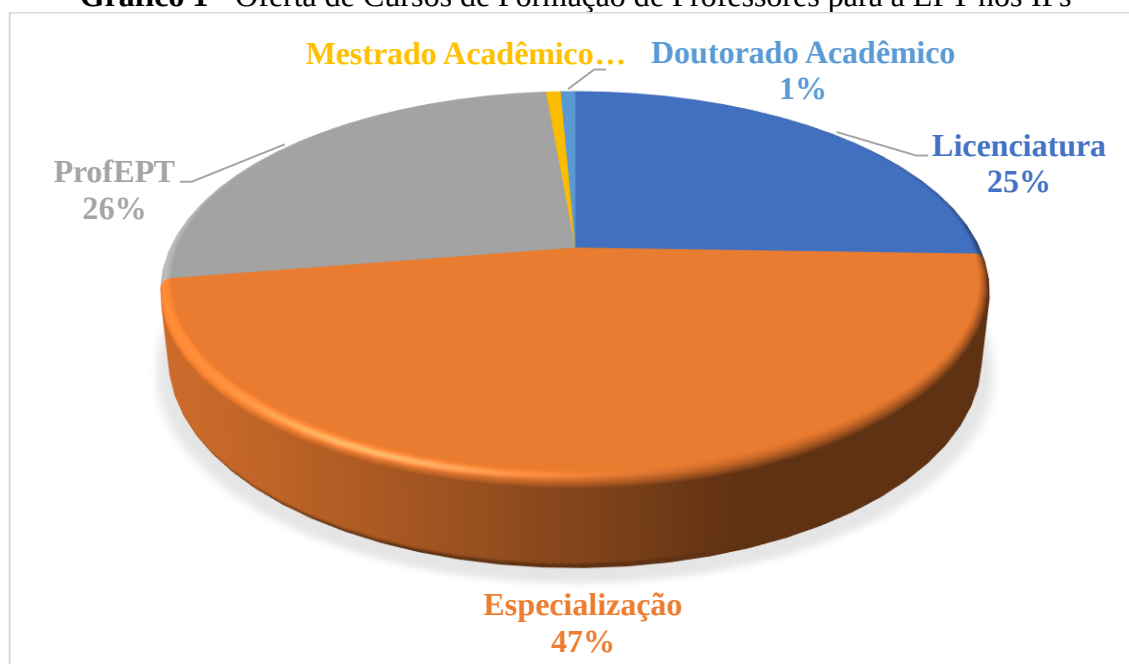
Como frisado, a consulta aos PDIs e aos Projetos Pedagógicos de Curso ocorreu por meio de acesso aos sites de cada um dos 38 IFs. Para garantir a guarda e melhor tratamento, os dados foram organizados em planilhas do *Microsoft Excel* e mantidos em arquivos no drive do *e-mail* institucional do pesquisador. Com vistas a uma melhor exposição das informações captadas com a pesquisa documental, a organização dos dados levou em conta o tipo de oferta de cursos, a distribuição por região administrativa, a modalidade de oferta e o gênero dos professores que atuam nos cursos de formação de professores em educação profissional e tecnológica. Vale lembrar ainda que nos IFs, a formação de professores para a EPT é feita nas modalidades presencial, semipresencial e a distância.

A ação formativa ocorre em cursos de graduação (formação inicial) e pós-graduação (formação continuada). Na graduação a formação de professores para EPT é realizada em cursos de licenciatura e na pós-graduação a formação ocorre em cursos de especialização,

mestrado profissional e em duas linhas de pesquisa de um curso de mestrado e de doutorado acadêmico ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

No total, a formação de professores em EPT, nos IFs, ocorre em 145 cursos que funcionam com a oferta de matrícula nas formas presencial, semipresencial e/ou a distância. Cabe mencionar que a sondagem não objetivou recolher dados sobre o montante de vagas e o registro de matrículas em cada curso. Também não foi ação de interesse, embora haja a curiosidade, averiguar quantos professores, em especial bacharéis e tecnólogos, dos próprios institutos federais são alunos de tais cursos como forma de obterem formação pedagógica para a docência. O interesse era mais restrito e recaiu unicamente sobre a oferta de cursos voltados à promoção da formação de professores e professoras em educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, o Gráfico 1 apresenta a distribuição percentual da oferta dos cursos de formação docente em EPT nos IFs.

Gráfico 1 - Oferta de Cursos de Formação de Professores para a EPT nos IFs



Fonte: o autor (2023). Elaborado com base na Plataforma Nilo Peçanha e nos PDIs dos IFs.

Nota-se que nos IFs há uma predominância da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica em cursos de formação continuada que, somados, correspondem a 108 cursos, contra 37 cursos de formação inicial. Relativamente aos tipos de curso percebe-se a existência de 37 licenciaturas que respondem por 25% dos cursos de formação de professores em EPT nos IFs, 68 especializações, 47% do total, 38 mestrados profissionais (ProfEPT), 26%, 01 (um) mestrado acadêmico e 01 (um) doutorado acadêmico,

ambos respondendo por 1%, cada um, dos cursos de formação de professores na modalidade.¹⁴

Quanto a este dado que marca a predominância nos IFs da ocorrência da formação de professores para a EPT em cursos de pós-graduação, representando 75% da oferta, contra 25% da oferta em cursos de licenciatura para a EPT, é preciso recorrer a Moura (2008). Em seu estudo, o autor discute a formação dos professores das instituições de educação profissional e tecnológica e afirma que

[...] não parece haver uma materialidade na sociedade brasileira que leve um jovem que concluiu (ou está concluindo) o ensino médio de caráter propedêutico e que está preparando-se para ingressar no ensino superior a vislumbrar como itinerário de formação em nível superior a docência voltada para a EPT (Moura, 2008, p. 33).

Diante dessa constatação, o autor propõe que para os professores graduados e que já estão em exercício na EPT, sua formação deve ocorrer em cursos *lato sensu* e *stricto sensu* devidamente regulamentados pelos órgãos competentes.

No caso das licenciaturas, embora pareça-nos a solução com maior possibilidade de ser definitiva e duradoura para aqueles que ainda não são graduados, no caso específico dos sujeitos graduados e que já estão nos sistemas/redes públicas, algumas nuances precisam ser consideradas. A nosso ver, é muito importante considerar as necessidades e expectativas desses sujeitos e dos sistemas de ensino (MOURA, 2008, p. 32).

Em termos de formação e titulação, é evidente que uma das expectativas do professor graduado, mas não licenciado, que atua na EPT, é obter sua formação pedagógica em cursos de pós-graduação, em vez de cursar uma nova graduação, o que atenderia a uma de suas necessidades, que é a titulação.

Relativamente à distribuição dos cursos por região administrativa, observou-se que na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o maior índice percentual de cursos de formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica ofertados pelos IFs situa-se na Região Sul do país. É importante ressaltar que a pesquisa bibliográfica, anteriormente apresentada, já havia assinalado a posição de destaque dessa região no quantitativo de trabalhos produzidos sobre a formação docente em EPT.

Neste aspecto, curiosamente a Região Sudeste, com 20 cursos de formação docente em Educação Profissional e Tecnológica e 143 câmpus, supera unicamente a Região Norte,

¹⁴ O curso de mestrado profissional é o ProfEPT que funciona em rede nos 38 IFs, em um CEFET e no Colégio Pedro II. Por sua vez, os cursos de mestrado e doutorado acadêmico possuem, ambos, duas linhas de pesquisa voltadas à formação de professores para a EPT.

conforme a Tabela 2, embora tenha mais que o dobro do número de câmpus em relação à região de comparação.

Tabela 2 - Cursos de Formação de Professores em EPT nos IFs - Regiões Administrativas

Região Administrativa	Total de Cursos	Total de IFs	Total de Câmpus
Centro-Oeste	31	5	66
Nordeste	23	11	207
Norte	19	7	71
Sudeste	20	9	143
Sul	52	6	106

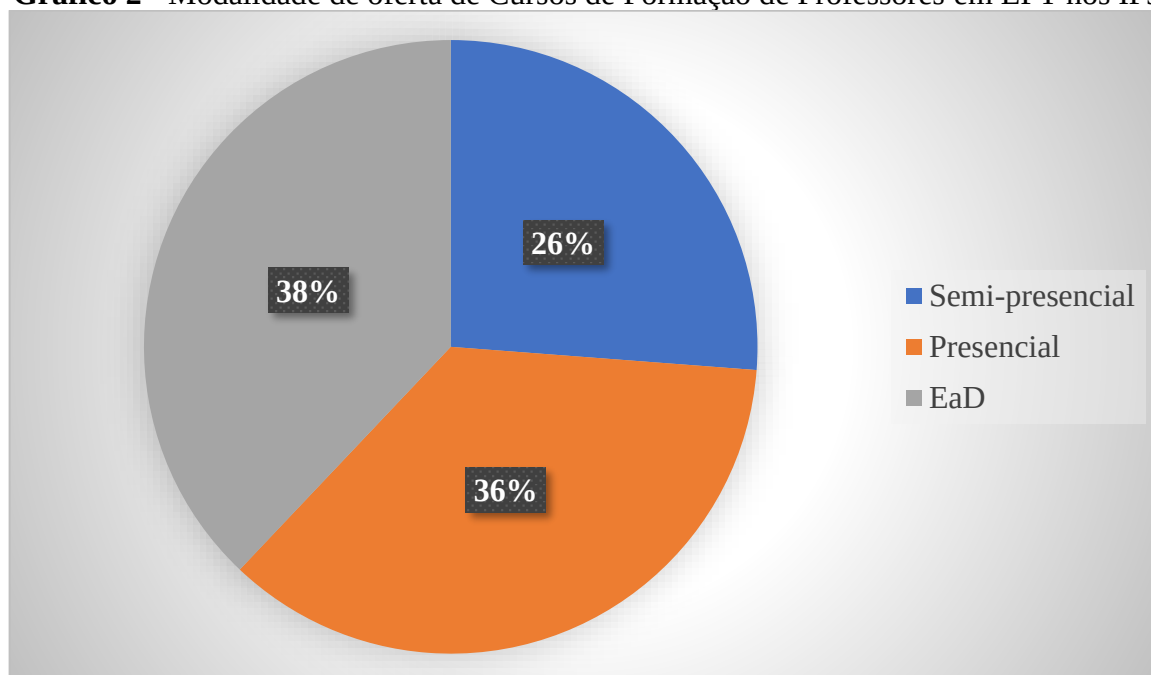
Fonte: o autor, dados coletados na pesquisa (2023).

Com 66 câmpus, o menor número dentre as cinco regiões neste aspecto, a Região Centro-Oeste possui o segundo maior número de cursos de formação de professores em Educação Profissional e Tecnológica no âmbito de seus cinco Institutos Federais, a saber: IFMS, IFMT, IFG, IFGoiano e IFB. Esse é um elemento merecedor de maior atenção e, a título de curiosidade, cabe informar que ele se associa no IFMS, por exemplo, à existência de 11 cursos de formação de professores em EPT, sendo 10 em nível de pós-graduação *lato sensu* e um mestrado profissionalizante em EPT (ProfEPT). Tais cursos destinam-se a atender, em sua maioria, a demanda do corpo docente da instituição, composto por bacharéis e tecnólogos, por complementação pedagógica que confere habilitação para o magistério.

Com o maior número de câmpus (207) e de IFs (11) a região nordeste, responsável por 23 cursos, possui o único Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que tem uma linha de pesquisa em seus cursos de mestrado e doutorado dedicada ao estudo da formação de professores em EPT. A referência vincula-se ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a linha denomina-se Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional.

Com respeito à modalidade de oferta nos IFs, a maioria dos cursos de formação de professores em educação profissional e tecnológica é ofertada na modalidade de Educação a Distância (EaD). São 55 cursos no formato EaD, 52 cursos com funcionamento de matrículas na forma presencial e 38 cursos operam no formato semipresencial¹⁵, conforme o Gráfico 2.

¹⁵ Estes cursos, nos IFs, compõem o mestrado profissional em Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ofertado em rede nacional pelo ProfEPT. Na ocasião da coleta destes dados o referido curso funcionava no modo de oferta semipresencial. Entretanto, em 2023, a aprovação de novo Regulamento Geral (IFES, 2023) para o ProfEPT alterou o modo de funcionamento do curso para o modo presencial. Optou-se por manter a apresentação dos dados com a indicação da semipresencialidade para que se tenha uma percepção da dinâmica das transformações que se abatem sobre o curso.

Gráfico 2 - Modalidade de oferta de Cursos de Formação de Professores em EPT nos IFs

Fonte: o autor (2023). Elaborado com base na Plataforma Nilo Peçanha e nos PDIs dos IFs.

Quanto à forma de oferta, os cursos de licenciatura presenciais nos IFs correspondem a 18,9% do total de 37 cursos. Em contrapartida, 81,1% da oferta de cursos de graduação voltados à formação docente em EPT ocorre no formato EaD, conforme indica a Tabela 3. Cabe frisar que os dados se referem apenas às licenciaturas voltadas à formação docente para a EPT e, por este motivo, não abrangem a formação de professores em outras licenciaturas ofertadas pela Rede Federal, tais como: Química, Biologia, Física e Pedagogia, por exemplo.

Tabela 3 - Oferta de cursos de Licenciatura em EPT por Modalidade

Modalidades - Licenciatura	Total
Presencial	7
Semipresencial	0
EaD	30

Fonte: o autor, dados coletados na pesquisa (2023).

Percebe-se que predominantemente os IFs promovem a formação inicial do professor que irá atuar na EPT em cursos de Educação à Distância. Possivelmente este fato está vinculado à existência de grande número de bacharéis atuando como docentes nos IFs. Esta especulação teria respaldo pensando-se em termos de habilitação pedagógica destes profissionais, mas as licenciaturas nos IFs não se destinam exclusivamente ao público interno. Dado o exposto, o predomínio da oferta da formação inicial de professores no formato de educação à distância parece coadunar com quadro relatado por Gatti *et al* (2019) a respeito de tendência nacional pela oferta crescente de licenciaturas EaD. Entretanto, em cursos de pós-

graduação *lato sensu*, 63,2% da oferta ocorre no formato presencial, contra 36,8% na modalidade EaD, conforme pode ser conferido na Tabela 4:

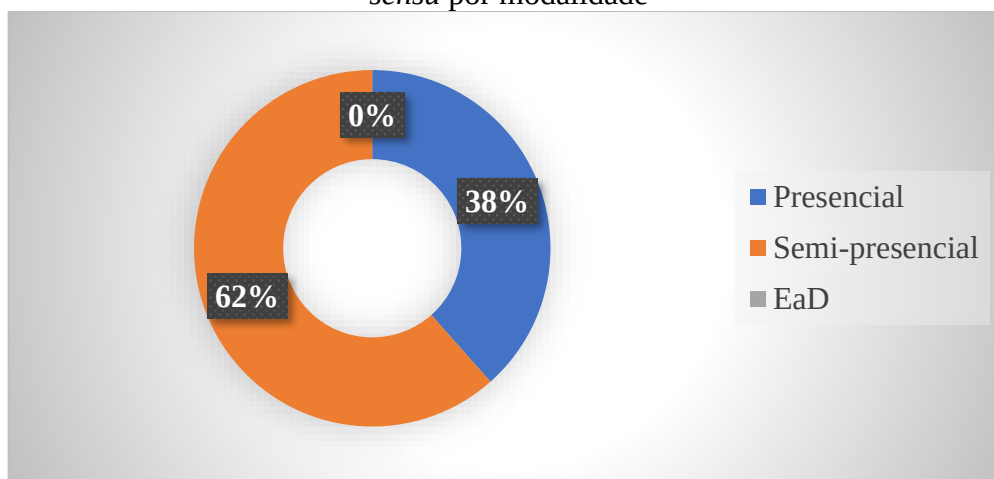
Tabela 4 - Oferta de cursos de Especialização em EPT por Modalidade

Modalidades – Cursos de Especialização	Total
Presencial	43
EaD	25
Semipresencial	0

Fonte: o autor, dados coletados na pesquisa (2023).

A predominância do formato presencial pode estar associada à necessidade dos IFs em ofertar a habilitação para o magistério aos docentes que fazem parte de seu quadro de profissionais, bacharéis e tecnólogos que lecionam na EPT, mas não são licenciados. Neste tocante, a título de exemplo, somente o IFMS oferta nove cursos presenciais de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Este curso pode ter equivalência de licenciatura e promove a formação em educação profissional, científica em tecnológica voltando-a ao exercício da docência na modalidade. Por fim, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a oferta é apresentado no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Formação de professores para a EPT nos IFs – oferta de pós-graduação *stricto sensu* por modalidade



Fonte: o autor (2023). Elaborado com base na Plataforma Nilo Peçanha e nos PDIs dos IFs.

Como se observa no gráfico 3, não há nenhuma oferta na modalidade EaD e o modo semipresencial predominante limita-se à oferta de uma disciplina dentro do curso ProfEPT. No que diz respeito ao gênero dos professores formadores nos cursos de formação docente em EPT os dados levantados apontam a existência de aproximadamente 1241 professores formadores atuantes nos cursos de formação de professores em EPT ofertados pelos IFs tanto na graduação quanto na pós-graduação.

A Tabela 5 aponta uma discreta predominância do número de professoras mulheres 55% do total contra 45% de professores homens. Este é um dado significativo considerando

que, historicamente, a modalidade sempre foi marcada pela predominância masculina na docência.

Tabela 5 - Professores formadores em EPT por gênero

Gênero	Total
Masculino	558
Feminino	683

Fonte: o autor, dados coletados na pesquisa (2023).

Nos cursos de licenciatura também há predominância das mulheres atuando como professoras formadoras em EPT nos IFs. O corpo docente é constituído de 65,1% de mulheres contra 34,9% de homens. Cabe mencionar, porém, que segundo a Tabela 3 mais de 63% dos cursos de graduação para a formação de professores em EPT ocorre, nos IFs, na modalidade EaD. Na Especialização as mulheres correspondem a 59,5% contra 40,5% de homens atuando como professores formadores. Porém, em um dos cursos de maior prestígio acadêmico dentro da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que é o ProfEPT, predomina o número de homens na condição de professores formadores. Assim, no mestrado profissional, isto é, no ProfEPT, os homens correspondem, segundo dados de 2020, a 58,3% contra 41,7% de mulheres. Na pós-graduação acadêmica, entretanto, há 10 professores formadores contra 14 professoras formadoras.

Por fim, ainda quanto à questão do gênero dos professores formadores em EPT cabe registrar que nos cursos com oferta de matrícula presencial os homens somam 52% e as mulheres 48%. Nos cursos com oferta EaD os homens correspondem a 37,2% contra 62,8% de mulheres professoras formadoras de docentes em educação profissional nos Institutos Federais.

Em suma, esta panorâmica da oferta dos cursos de formação de professores em EPT permitiu observar que predominantemente esta formação se faz em cursos de pós-graduação, conforme Gráfico 1. Enquanto os cursos de licenciatura respondem por 25% da oferta, a pós-graduação é responsável por 75% dos cursos. Embora as Especializações *lato sensu* predominem na oferta de cursos de formação de professores para a EPT, são 68 cursos em um total de 108 neste nível de ensino, a escolha desta tese se deu pelo ProfEPT, que dispõe de 38 cursos nos IFs. Os motivos estão relacionados ao funcionamento em rede deste curso, à sua organicidade e ao caráter sistematizado de política de formação de professores em educação profissional que este Programa tem assumido gradualmente dentro da Rede Federal.

Expostos alguns dados relativos à oferta de cursos de formação de professores em EPT na Rede Federal e que reforçaram a escolha pelo ProfEPT, o tópico seguinte informa os procedimentos técnico-metodológicos adotados por esta pesquisa.

3.4 Procedimentos de pesquisa, colaboradores e processo de análise

Confirmada a escolha temática pelo desenvolvimento profissional docente do professor formador, credenciado no ProfEPT, e assinala a opção metodológica pela história de vida destes colaboradores o passo seguinte adotado pelo percurso metodológico caracterizou-se pela obtenção da declaração de autorização, solicitada aos IFs, e posterior realização de convite aos professores do ProfEPT. Neste ponto, o projeto de pesquisa já havia definido o questionário e a entrevista narrativa, com foco na história de vida, como sendo os dispositivos que melhor apoiariam à caracterização do professor formador do ProfEPT e à compreensão das vivências e experiências acadêmico-profissionais deste profissional.

Todo o contato com os participantes da pesquisa e produção de informações a partir dos dois procedimentos mencionados ocorreu sob cuidados éticos e de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), em conformidade com o Termo de Compromisso e com o Termo de Responsabilidade e Compromisso para uso, guarda e divulgação de dados e arquivos de pesquisa, ambos apresentados como apêndices ao Projeto de Pesquisa registrado na Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente sob o Parecer de número 5.407.165 publicado em 13 de maio de 2022.

Para um melhor entendimento dos procedimentos metodológicos adotados faz-se necessária a reconstituição do histórico dos trâmites do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil. O projeto de pesquisa foi inicialmente protocolado na Plataforma Brasil em 23/02/2022 tendo sido rejeitado por inconsistência documental em 22/03/2022. Feitas as adequações necessárias nova submissão ocorreu em 23/03/2022. Em 07/04/2022 o projeto de pesquisa foi acolhido para análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia da (FCT). Na data de 13/05/2022 o projeto recebeu parecer favorável do mencionado comitê sob o número 5.407.165.

Naquela data o projeto contava com a autorização de pesquisa de 14 dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) ofertantes do Programa Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), objeto desta investigação. Por este motivo,

no parecer de aprovação emitido pelo CEP constou a ressalva de que fossem anexadas à Plataforma Brasil as outras 24 declarações dos IFs que não haviam se manifestado, até então, pela autorização da realização desta pesquisa.

Neste sentido, entre 31/05/2022 e 01/06/2022 novos *e-mails* foram endereçados aos 24 IFs numa tentativa de aumentar o número de instituições participantes. Assim, após o protocolo inicial do projeto de pesquisa ocorrido no final de fevereiro de 2022 até o final de julho de 2022, outras oito declarações de autorização foram emitidas, aumentando, assim, o número de participantes de 14 para 22 IFs.

Cabe destacar que neste exercício de solicitação, via e-mail, de Declaração de Autorização de Pesquisa observou-se que não há uma padronização no protocolo de atendimento aos requerimentos. Em alguns IFs o documento foi emitido pela Reitoria, em outros pela Pró-reitora de pesquisa, noutros casos pela Direção de Câmpus e em algumas situações pela Coordenação local do ProfEPT. Houve ainda casos de alguns IFs que entenderam que deviam ser coparticipantes da pesquisa, como pré-requisito de submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética ou à direção de pesquisa local. Estes Institutos Federais condicionaram a emissão da declaração de autorização ao atendimento da referida exigência. Este foi o caso de cinco Institutos Federais, três localizados na região sudeste e outros dois na região centro-oeste. Por fim, outros 11 IFs não emitiram a autorização. No total, para a obtenção das 22 declarações de autorização foram trocados 185 *e-mails* com aproximadamente 70 correspondentes dos 38 Institutos Federais ofertantes do ProfEPT.

Cabe mencionar que somente neste procedimento foram investidos pouco mais de seis meses do tempo de pesquisa, o que nos fez pensar na possibilidade de submissão dos pedidos de autorização de pesquisa diretamente ao CONIF, sempre que a investigação contemplar algum programa oferecido em rede, como ocorre com o ProfEPT.

O Quadro 1 elenca os 22 Institutos Federais que emitiram a autorização para a realização da pesquisa, sua coluna 3 relaciona os diferentes setores que assinaram o documento e a coluna 4 especifica a data de consentimento.

Quadro 1 - Relação dos IFs que emitiram Declaração de Autorização

Região Administrativa	Instituto Federal	Setor de autorização	Data de autorização
Sul	IFPR	Coordenação do ProfEPT	21-01-22
	IFC	Coordenação do ProfEPT	24-01-22
	IFFAR	Coordenação do ProfEPT	25-01-22
	IFSUL	Coordenação do ProfEPT	25-01-22

Sudeste	IFSP	Direção de Câmpus	31-05-22
	IFFluminense	Reitoria	27-06-22
	IFRJ	Coordenação do ProfEPT	24-01-22
	IFSul de MG	Coordenação do ProfEPT	20-01-22
	IFSudeste de MG	Direção de Câmpus	01-06-22
Centro-Oeste	IFMS	Pró-reitora de Pesquisa	01-02-22
	IFMT	Reitoria	24-11-21
	IFB	Pró-reitora de Pesquisa	20-01-22
Norte	IFTO	Direção de Câmpus	14-06-22
	IFRO	Direção de Câmpus	14-06-22
	IFAC	Coordenação do ProfEPT	20-01-22
	IFRR	Direção de Câmpus	06-06-22
	IFPA	Coordenação do ProfEPT	07-03-22
Nordeste	IFMA	Coordenação do ProfEPT	21-01-22
	IFPI	Coordenação do ProfEPT	20-01-22
	IFRN	Coordenação do ProfEPT	24-01-22
	IFPE	Pró-Reitoria de Pesquisa	31-01-22
	IFSertão	Direção de Câmpus	02-06-22

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Considerando o total de 38 IFs ofertantes do curso de mestrado profissional em educação profissional e tecnológica, ProfEPT, 57,90% autorizaram a realização da pesquisa, o que corresponde a 22 instituições. Outros 13,15% deram anuência à realização da pesquisa, desde que fossem considerados instituições coparticipantes, neste caso foram cinco Institutos Federais¹⁶. Em outra situação, dois IFs, 5,26%, responderam ao *e-mail* de solicitação de autorização positivamente, mas não assinaram o documento para que este pudesse ser protocolado na Plataforma Brasil. Por fim, nove Institutos Federais, 23,69% do total, não se pronunciaram ou encaminharam a solicitação para um outro setor que, por algum motivo, não atendeu à demanda.

¹⁶ A Carta nº 0212 publicada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde (2010), em 21 de outubro de 2010, define uma instituição coparticipante como sendo aquela na qual se desenvolve alguma das etapas de uma pesquisa. Partimos, entretanto, do entendimento de que esta pesquisa não é fruto de um Projeto de Cooperação firmado entre instituições distintas. A investigação, pelo contrário, filia-se a uma linha de pesquisa de um programa de doutorado, o que não implica na necessidade de existência de uma instituição que participe do projeto de pesquisa em condições semelhantes àquelas da instituição proponente. Por este motivo, o uso de um questionário não impõe a condição qualificadora para a existência de instituição coparticipante com atribuições semelhantes à proponente.

Após a pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e o protocolo das Declarações de autorização na Plataforma Brasil, o passo seguinte consistiu em elaborar um questionário (Apêndice A) e promover seu endereçamento aos professores credenciados no ProfEPT dos 22 IFs participantes.

O questionário foi elaborado no aplicativo *Google Forms* e enviado, via endereço eletrônico (e-mail), juntamente com uma carta convite e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para cada um dos professores formadores credenciados no ProfEPT e pertencentes aos IFs que autorizaram a realização da pesquisa. A opção pelo *Google Forms* ocorreu uma vez que os endereços eletrônicos institucionais nos IFs são fornecidos pela empresa *Google*, fato este que facilitaria a divulgação do questionário.

O questionário (Apêndice A) foi elaborado com o total de 21 questões que versam sobre a formação acadêmica, o percurso profissional e o desenvolvimento profissional docente do professor formador em EPT que atua no ProfEPT. A adesão dos entrevistados ao questionário não era obrigatória. Com este dispositivo esperou-se mapear, em linhas gerais, o perfil do professor formador do ProfEPT uma vez que suas questões permitem sondar gênero, idade, formação, experiência profissional e concepções dos professores formadores sobre a aprendizagem da docência em EPT.

A partir da análise dos dados obtidos foram estabelecidos os critérios para a seleção do contingente de docentes vinculados ao ProfEPT que receberam um convite para a etapa seguinte da pesquisa. Esta consistiu em uma entrevista narrativa sobre a trajetória acadêmico-profissional do professor formador. Para o emprego do questionário como dispositivo na obtenção de dados para a pesquisa, a estratégia utilizada foi o uso do *e-mail*, acompanhado de cópia da declaração de autorização, enviado aos coordenadores locais do ProfEPT. A relação dos endereços eletrônicos de cada coordenação foi obtida no site do Programa a partir do seguinte link: <https://profept.ifes.edu.br/iasmapa>

Nesta fase, entre 08 de agosto de 2022 e o dia 17 do mesmo mês, foram redigidos e postados 22 *e-mails* endereçados às coordenações locais do ProfEPT. O texto da correspondência continha a identificação do pesquisador, informações sobre a pesquisa, explicações sobre o questionário, o convite para que o professor coordenador respondesse ao dispositivo e a solicitação para que efetuasse o envio do questionário aos demais docentes do Programa sob sua coordenação. Até a data de 24 agosto daquele ano, a pesquisa havia obtido o retorno de 18 respostas ao questionário.

Considerando que, em média, cada IF tem entre 10 e 12 professores credenciados no Programa, foi necessário adotar outra estratégia com o fito de aumentar o número de

participantes. Assim, entre 25 de agosto e 03 de setembro de 2022 um novo *e-mail* convite, ao qual se vinculava o questionário e a declaração de autorização, foi endereçado a cada um dos professores do ProfEPT pertencentes aos 22 IFs participantes, excetuando-se os 18 docentes que já haviam respondido.

A relação de *e-mail* dos professores credenciados no ProfEPT foi obtida no site do Observatório do ProfEPT vinculado ao Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do ProfEPT (NAPE).¹⁷ O passo seguinte consistiu em fazer a busca dos professores credenciados por câmpus, uma vez que 16 IFs dentre os 38 existentes não eram participantes da pesquisa. Nesta etapa, foram enviados aproximadamente 262 *e-mails* e como resultado a pesquisa obteve 58 questionários respondidos.

Relativamente ao uso dos questionários, cabe frisar como fator negativo o baixo retorno no número de respostas pelo público-alvo da pesquisa. Não mais que 76 docentes responderam ao questionário de pesquisa enviado à 289 professores dos 22 Institutos Federais participantes, o que corresponde a uma amostra pouco maior que 26% dos professores credenciados no ProfEPT. Neste contexto, a título de registro, é imperioso afirmar que após o apelo às coordenações locais do ProfEPT e a correspondência direta com cada um dos professores credenciados no Programa uma terceira ação foi adotada. Ela consistiu em recorrer às redes sociais e a alguns amigos servidores da Rede Federal. Como exemplo, contatos foram feitos via *WhatsApp* com o grupo de professores de filosofia, Filosofia na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que tem 207 participantes de todos os 38 IFs, e amigos servidores do IFMS, do IFRR e do IFSP, via *Facebook* e *WhatsApp*. A ação solicitou-lhes a colaboração e gentileza de contato e envio do *link* do questionário aos professores conhecidos/amigos filiados ao ProfEPT. Porém, nenhum questionário foi respondido a partir desta estratégia de mobilização.

Cabe reiterar que o uso do questionário visou, sobretudo, mapear o docente que atua no ProfEPT com o fito de estabelecer critérios para a escolha dos entrevistados. Por sua parte, a entrevista narrativa recorreu à trajetória acadêmico-profissional dos sujeitos desta pesquisa e visou uma sondagem e entendimento do processo de desenvolvimento profissional do docente que leciona no ProfEPT.

A partir da apresentação dos resultados do questionário em relatório de trabalho de pesquisa, visando a qualificação da tese, a banca avaliadora teceu algumas observações que contribuíram para melhor delimitar, em maio de 2023, os critérios necessários a uma

¹⁷ A listagem está disponível em: <https://obsprofep.midi.upt.iftm.edu.br/ListaPesquisadores>.

estimativa dos sujeitos participantes da entrevista narrativa. Os critérios ficaram, então, assim definidos:

- a) professores de ambos os sexos: a intenção foi contemplar professoras e professoras principalmente considerando que, historicamente, a modalidade em tela se caracterizou pela predominância de um corpo docente masculino;
- b) professores de cada uma das cinco regiões administrativas do país: todas as cinco regiões estão representadas com respostas ao questionário. São 22 IFs participantes em um total de 38 existentes. Neste critério, o convite foi feito a um professor de cada região;
- c) tempo de credenciamento no programa: o Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica foi criado em 2016 por intermédio da Resolução n. 161, aprovada em setembro do referido ano pelo Conselho Superior do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Assim, as primeiras instituições associadas e os primeiros professores credenciados começaram a se filiar ao programa a partir do ano de 2017. Neste sentido, objetivando entender a trajetória de DPD do docente, elegeu-se o maior tempo de filiação ao ProfEPT como critério, o que implicou em considerar selecionar, preferencialmente, docentes vinculados ao programa em 2017. Uma exceção foi feita neste caso, pois as duas únicas instituições da região centro-oeste credenciadas desde 2017, não fazem parte desta pesquisa. Com isto, nesta região passou a se considerar o ano de 2018 como data de credenciamento docente ao programa e critério de seleção dos colaboradores;
- d) área de formação inicial: este critério procurou assegurar que professores de diferentes graduações e áreas do conhecimento pudessem participar da pesquisa;
- e) atuação profissional: esse critério visou contemplar professores que atuam no ProfEPT e que haviam tido experiência profissional anterior ao magistério e em área que fosse a docência.

Considerando os critérios apresentados o convite para a participação da entrevista (Apêndice B), cujo roteiro de questões visou trabalhar com a narrativa de história de vida com foco na trajetória acadêmico-profissional, foi direcionado a um total de seis professores formadores do ProfEPT dentre os 76 que responderam ao questionário. Cinco deles responderam afirmativamente ao convite.

Após a definição dos cinco participantes, um novo convite foi feito a um outro professor do ProfEPT. Este outro convite fez-se necessário como forma de realização de uma entrevista narrativa teste dado a falta de familiaridade e domínio do pesquisador com o

procedimento da entrevista narrativa. Para Jovchelovitch e Bauer (2008), em pesquisa narrativa deve se levar em conta a existência de problemas vinculados à desenvoltura do investigador, que podem ocasionar uma subprodução narrativa. Assim, o profissional convidado foi alguém do círculo de trabalho com quem o entrevistador tem afinidade acadêmico-profissional. Ademais, este profissional se enquadrou nos critérios estabelecidos para a realização dos convites, a única novidade resultante foi que uma das regiões do país contou com dois participantes, ao passo que as demais participaram com um entrevistado cada.

Assim, foram seis o total dos participantes da fase de entrevista narrativa. A caracterização de cada um deles e a análise de suas histórias de vida é feita na seção 5, desta tese. No momento, cabe realizar uma descrição panorâmica dos participantes. Conforme os critérios adotados o grupo de professores colaboradores apresenta o seguinte perfil:

- a) tempo de credenciamento no ProfEPT: cinco docentes se credenciaram em 2017 e um se credenciou em 2018. Durante o percurso de realização da pesquisa, um professor colaborador solicitou seu descredenciamento do referido programa e outro condicionou sua atuação docente à oferta de disciplina eletiva;
- b) gênero: são três professoras e três professores;
- c) área de formação inicial: há professores que cursaram mais de uma graduação. Dentre as formações obtidas pelos entrevistados estão representados os cursos de:
 - Letras;
 - Engenharia de Computação;
 - Pedagogia;
 - Administração;
 - Análise de Sistemas;
 - Ciências Sociais;
 - História;
 - Formação Pedagógica de docentes.
- d) Faixa etária: quatro docentes possuem entre 40 e 49 anos e dois estão entre os 50 e 59 anos;
- e) tempo de graduação: cinco participantes são graduados há mais de 20 anos e um é graduado entre 15 e 20 anos;
- f) tempo de magistério: um docente tem 34 anos de atividade docente, dois entrevistados são professores há 26 anos, um há 25 anos, um é professor há 22 anos e outro tem 14 anos de magistério;

- g) tempo de magistério no IF: cinco lecionam há mais de 10 anos na EPT e um está no IF entre seis e 10 anos;
- h) exercício do magistério antes do ingresso no IF: quatro participantes lecionavam no Ensino Superior e dois são egressos do magistério na Educação Básica. Dentre os seis participantes, três trabalharam, antes do ingresso na docência, em outra área e atividade profissional que não eram a educação e nem o ensino;
- i) titulação: todos os seis participantes são doutores, dentre os quais três realizaram formação em curso de pós-doutorado.

Em linhas gerais, os colaboradores atuantes do ProfEPT compõem um grupo de professores experientes. Ao considerarmos apenas o tempo de magistério a partir dos ciclos de vida profissional, catalogados por Huberman (2013), poderíamos categorizar quatro docentes na fase de questionamento, um na fase de diversificação e outro na fase de desinvestimento. Entretanto, é importante ressaltar que esses ciclos não seguem uma trajetória linear e generalizável, como observado pelo autor e atestado pela fala do entrevistado Professor E6, quando questionado sobre estar em fase de desinvestimento da vida profissional

[...] não não não () tanto é que éh::: eu tenho muitos colegas que éh::: dizem assim “eu estou morrendo de inveja de você [...] porque você... se eu tivesse no seu lugar quando completei o dia de me aposentar eu já estava lá dando entrada para me aposentar”... eu tenho produzido muito... eu sou muito... eu eu tenho produzido mais do que... muito mais do que o necessário éh em termos de publicação (Professor E6, 2023).

Embora as sequências de fases não sejam obrigatórias, elas nos auxiliam a identificar os professores formadores do ProfEPT, predominantemente em um momento de reflexão sobre suas carreiras. Essa situação ajuda a entender como estes profissionais significam o magistério no contexto do ProfEPT, considerando tanto o caminho já percorrido quanto o que estão agora trilhando, após o credenciamento no programa de pós-graduação. A compreensão deste processo de desenvolvimento se dá a partir do elemento biográfico que, segundo Huberman (2013), impede que os ciclos pelos quais passam os professores sejam padronizados. Como destaca o autor, “[...] a única maneira de ver mais claro, de evitar um hermetismo total, consiste em procurar as constantes através de vários indivíduos, vários contextos, várias pesquisas” (Huberman, 2013, p. 56). É a partir deste procedimento, conforme o autor, que surge o método fenomenológico como suporte dos estudos para os ciclos de vida profissional, superando a tentação de estabelecer uma tipologia generalizadora.

Os convites aos professores que atendiam aos critérios foram feitos por correspondência eletrônica, via *e-mail*, no mês de outubro de 2023. Nesse ato, ocorria o agradecimento ao professor por ter participado da fase de coleta de dados ao responder o questionário. Era dado a saber que o convite, assim, partia dos resultados tabulados daquele procedimento e, novamente, o tema e os objetivos da pesquisa eram apresentados junto ao convite. Quando se fez necessário, foi realizado contato por meio de chamada telefônica para definir detalhes do procedimento de realização da entrevista.

Por sua vez, as entrevistas foram conduzidas entre os meses de outubro e novembro de 2023, utilizando a plataforma *Google Meet*. As histórias de vida foram gravadas e transcritas com o protocolo da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC)¹⁸. Após a transcrição, cada participante recebeu uma cópia da narrativa transcrita para revisão, ajustes e, se necessário, acréscimo de outras memórias à narrativa. Apenas duas devolutivas foram feitas contendo correções na grafia de palavras e/ou ajustes de nomes próprios citados nas narrativas.

O roteiro da entrevista narrativa (Apêndice B) seguiu as fases apresentadas por Jovchelovitch e Bauer (2008) assim compostas:

- a) fase de iniciação: adotou-se um tópico guia centrado no tema e no objetivo da pesquisa, o qual foi relacionado à formação e atuação profissional do entrevistado, a partir de consulta feita ao seu *currículo lattes*. Essa fase objetivou sensibilizar o narrador para que ele pudesse contar a sua história livre do esquema pergunta-resposta e criar uma situação de contexto a partir da qual o entrevistado pudesse fazer uma primeira visita às suas memórias vinculadas a sua trajetória de formação acadêmica e atuação no magistério;
- b) fase de narração: fase central da entrevista narrativa, na qual o entrevistado construiu sua narrativa. O papel do entrevistador fixou-se na tomada de apontamentos sobre a história de vida ouvida;
- c) fase de perguntas: foram realizadas perguntas imanentes centradas em passagens específicas da história de vida do entrevistado e perguntas exmanentes vinculadas aos objetivos do trabalho de pesquisa;
- d) fala conclusiva: após o término da gravação a fala foi devolvida ao entrevistado para que ele pudesse tecer outras considerações, tanto sobre a entrevista narrativa

¹⁸ O Projeto NURC, nos anos 1970 no Brasil, objetivava estudar a língua falada nos centros urbanos fazendo o uso de gravações sonoras e a transcrição delas, respeitando as diversidades culturais presentes em diferentes regiões do país. Neste trabalho, entretanto, o emprego desta forma não visou a promoção de análise linguística das marcas de linguagem presentes nas narrativas.

quanto sobre a própria história de vida. Aqui o entrevistado foi informado sobre os procedimentos relativos à transcrição da narrativa e possíveis contatos futuros.

Relativamente aos procedimentos de análise, Jovchelovitch e Bauer (2008) assinalam que a entrevista narrativa é aberta quanto aos procedimentos analíticos porque trata-se de uma técnica geradora de histórias. Mas, esta abertura não impede que sejam adotados alguns passos, que no caso desta tese, procuraram seguir o método hermenêutico-fenomenológico.

Entende-se que a entrevista narrativa e a fenomenologia não operam apenas como métodos investigativos, mas também possuem uma perspectiva formadora. Nesse sentido, Souza (2010) assinala que centrar o campo da formação de professores na abordagem existencial dos professores formadores implica em valorizar a história de vida, a subjetividade e a singularidade desses sujeitos. Essa conduta rivaliza com modelos heterônomos de formação docente alinhados à racionalidade técnica e instaura o sujeito autonomizado capaz de investir na produção de um conhecimento sobre si e na flexibilidade sobre a prática educativa.

Vale destacar que as entrevistas permitiram uma constituição narrativa, de caráter subjetivo, das experiências, vivências e perspectivas dos participantes sobre seu processo de desenvolvimento profissional docente. Sua realização oral, a partir de um roteiro de entrevista previamente definido, evidencia a dimensão colaborativa deste recurso. A trajetória acadêmico-profissional do entrevistado, relativamente ao que estava sendo sondado, foi contada a partir de sua própria voz, acolhida pelo pesquisador que a ouve e transcreve. Nesse movimento, ambos entrelaçam suas trajetórias: um na condição de narrador que se (re)forma ao autobiografar-se e outro de pesquisador que, ao tentar evidenciar os sentidos e significados da história narrada, se compromete, em um ato ético de pesquisa, a fazer avançar, mesmo que timidamente, o campo temático macro no qual se insere seu objeto de investigação – no caso deste trabalho, a formação de professores.

Evidencia-se, assim, um processo formativo de mão dupla, não obstante a observação quanto às limitações dos estudos (auto)biográficos e seu vasto arranjo técnico-investigativo, denunciados por Nóvoa (2013). O autor enfatiza as potencialidades formadoras e desafiadoras das histórias de vida aproximam a produção de conhecimentos do cotidiano dos professores. Elas se sustentam em função de sua dinâmica operativa de investigação (método) e formação (tanto daquele que conta a história quanto daquele que a ouve e analisa).

Munido de precauções cada vez maiores (conceptuais, metodológicas, éticas, etc) mas prolongando as mesmas convicções, fui continuado a acreditar que por aqui,

pelas histórias de vida, pode passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente (Nóvoa, 2013, p. 25).

A crença de Nóvoa (2013) na potência socioeducativa do método história de vida vincula-se a cuidados de ordem epistemológica, técnico-procedimental e axiológica. Por meio dos estudos (auto)biográficos, é possível operar a reflexão sobre si, a interação pesquisado-pesquisador e ressignificação do fenômeno narrado. Esses processos conduzem a mudanças qualitativas na vida e na profissão dos sujeitos envolvidos, abrindo caminho para possibilidades de intervenção na educação.

Neste sentido, Souza e Oliveira (2013) destacam a dimensão colaborativo-formativa da história de vida, enfatizando sua propriedade fomentadora do desenvolvimento profissional tanto daquele que narra e reflete sobre si ao contar sua história, quanto daquele que ouve, organiza, tematiza e teoriza o trabalho com a memória. Afirmam os autores,

Do mesmo modo, as aprendizagens construídas, a partir das entrevistas narrativas, abrem possibilidades tanto para quem entrevista, quanto para quem é entrevistado, refletir sobre seus próprios percursos e suas trajetórias de vida-formação, implicando significativamente o desenvolvimento pessoal e profissional (Souza; Oliveira, 2013, p. 132).

Esta perspectiva de formação presente na história de vida também é um traço da fenomenologia, conforme a seguinte citação:

Mas a fenomenologia faz mais do que restaurar o que estava perdido. [...] Em acréscimo a esse trabalho de refutação, a fenomenologia oferece o prazer de filosofar para aqueles que o desejam apreciar. [...] Ela não apenas remove impedimentos céticos; também dispõe a possibilidade de diferenças de compreensão, identidades e formas como os filósofos classicamente as entenderam. Ela é contemplativa e teórica. Ela valida a vida filosófica como um acontecimento humano culminante (Sokolowski 2004. p. 24).

O ato de filosofar, apontado pelo autor, e desencadeado pela fenomenologia é, segundo Merleau-Ponty (1999), a própria capacidade humana de reaprender a olhar o mundo. Este ato permite, em termos fenomenológicos, o lançar-se da consciência sobre o mundo. A consciência, nesta perspectiva, não é uma substância que retém a realidade em seu interior, pois ela se configura simultaneamente no movimento em direção às coisas.

A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta "profundidade" quanto um tratado de filosofia. Nós tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história, mas também graças a uma decisão em que empenhamos nossa vida [...] (Merleau-Ponty, 1999, p. 19).

Desta forma, o apelo à história de vida contém o gérmen introspectivo necessário para ajustar esse olhar filosófico, desfraldado pela intenção de uma consciência que se projeta sobre o mundo/realidade/educação em busca de seus sentidos mais íntimos. Este movimento é uma busca sedenta pela recuperação da realidade das coisas e do mundo, como afirma Husserl (2006).

Em face do exposto, em termos de procedimento para a análise das histórias de vida dos entrevistados, a pesquisa adotou os quatro passos:

1- após a transcrição das entrevistas e sua submissão a uma leitura dos entrevistados, o procedimento analítico se voltou a uma leitura flutuante das narrativas objetivando compilar pontos/temas de intersecção das experiências. Trata-se de uma leitura de familiarização com o material, ainda sem a intenção de desfraldar seus sentidos nucleares;

2- na sequência, nova leitura foi realizada sob a abordagem fenomenológica. Seu intento foi, a partir dos textos transcritos, criar um quadro analítico que permitisse, ao lado dos depoimentos, estabelecer as unidades de significados presentes nas narrativas. Este é o momento da descrição ou redução fenomenológica da significação das essências existenciais intuídas a partir das histórias de vida dos entrevistados;

A propósito disto, Rezende (1990, p. 18) afirma que “[...] a fenomenologia nos prescreve a atitude descritiva como sendo realmente a que corresponde à densidade semântica do fenômeno experimentado. Aliás, a descrição supõe, ela própria, uma situação especial de presença, fora da qual não há possibilidade de percepção fenomenal.” A marca desta percepção é o encontro com a coisa mesma entendendo, entretanto, que o fenômeno se mostra e se oculta ao mesmo tempo e não se manifesta apenas em um único sentido.

3- posteriormente, partindo do condensamento semântico das narrativas, mencionado por Rezende (1990), operou-se a busca pela compreensão dos significados manifestos nos discursos narrativos e de descortinar os sentidos que estão menos aparentes. Esta é a fase da compreensão das narrativas transcritas e descritas.

Nesta etapa do procedimento com as histórias de vida, cabe frisar que a descoberta do sentido pleno do fenômeno é inacessível, mas não impossibilita um entendimento e não estabelece a possibilidade de renúncia pela busca do sentido. A esse respeito, Rezende (1990) salienta que

O método da fenomenologia se caracteriza como busca da compreensão, embora com a certeza de que nunca a alcançará. É o que também nos situa diante da verdade do conhecimento e da vida. A fenomenologia não é uma filosofia da evidência mas

da verdade em todas as suas manifestações. Ora, a verdade tanto se manifesta como se oculta, e o seu ocultamento ainda é uma das formas de sua manifestação. O desvelamento (a-letheia) consiste em descobrir (des-cobrir) que a verdade nunca se revela totalmente (Rezende, 1990, p. 29).

Para Rezende (1990), tanto a fase fenomenológica descritiva quanto a compreensão demandam um outro momento que é caracterizado pela interpretação ou hermenêutica daquilo que foi descrito. Essa necessidade de interpretação, afirma, não decorre apenas de uma exigência do texto transcrito, mas sobretudo, da existência de vários sentidos possíveis. Conforme o autor, a interpretação é situada em um contexto de mundo caracterizado pelo conflito de interpretações e de experiências entre grupos e indivíduos.

4- por fim, após a etapa fenomenológico-hermenêutica compreensiva e a partir das histórias vividas, narradas e interpretadas adentrou-se na fase da possibilidade de tessitura intencional dos próprios sujeitos envolvidos evidenciarem os sentidos e significados das experiências e vivências, principalmente em seus aspectos pessoal e de desenvolvimento profissional.

Feita essa explanação sobre o percurso teórico-metodológico, os procedimentos técnico-instrumentais necessários à realização da pesquisa e à análise das histórias de vida, além da apresentação dos objetivos, da questão problema motivadora da investigação e dos critérios adotados na escolha dos sujeitos da pesquisa, esta seção se encerra e abre espaço para a próxima, na qual será desenvolvida a fundamentação teórica da pesquisa, estabelecida em torno do tema do desenvolvimento profissional docente, do professor formador do ProfEPT, centrado no campo da formação de professores.

4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DOS PROFESSORES FORMADORES EM EPT NO ÂMBITO DO ProfEPT

Nesta seção, são estabelecidas intersecções entre os temas da formação de professores, enquanto campo de pesquisa pertencente à área da educação, da formação docente em educação profissional e tecnológica e do desenvolvimento profissional docente dos professores formadores que atuam no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

O ProfEPT é ofertado em todo território nacional pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O Programa é reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pertence à área básica de Ensino. Dados comparativos elaborados pela Capes relativamente aos mestrados profissionais, demonstram que, em 2017, ano em que o Programa foi instituído, o número de cursos passou de 09 para 44, em relação a 2013, ano em que surge o primeiro mestrado profissional (MP). Neste segmento, em 2019 havia 48 cursos de MP, o que significou um crescimento 433% em relação ao ano de 2013. É nesse contexto de expansão dos mestrados profissionais na política de pós-graduação que se instala o ProfEPT.

O Programa é oriundo de estudos e esforços que visam vincular a RFEPCT ao Sistema Nacional de Pós-Graduação e cria um espaço de pesquisas pelo qual a Rede Federal pode tanto promover a capacitação de seus servidores técnico-administrativos e docentes quanto fomentar práticas de ensino e gestão vinculadas à educação profissional e tecnológica (EPT).

Isso posto, cabe reafirmar que a intenção mais geral deste trabalho foi analisar os sentidos e os significados que os professores formadores em educação profissional e tecnológica, no âmbito do ProfEPT, constroem quanto ao seu desenvolvimento profissional em relação à aprendizagem da docência. Vale lembrar que o interesse pelo desenvolvimento profissional docente (DPD) restritivamente aos professores formadores em EPT credenciados no ProfEPT foi desencadeado por dois fatores, detalhados a seguir.

O primeiro fator está vinculado ao levantamento bibliográfico realizado como parte integrante e preparatória desta tese, do qual resultou um estado do conhecimento sobre a formação de professores em EPT no período intervalar entre 2008 e 2023, cujo procedimento foi detalhado na seção 3 desta tese. Do montante de 223 produções acadêmicas analisadas, apenas sete trabalhos referiram-se ao ProfEPT como objeto de interesse central das pesquisas.

Conjectura-se que este dado esteja associado ao pouco tempo de funcionamento do Programa, iniciado ano de 2017.

O segundo fator, também exposto na seção 3, refere-se à atuação do pesquisador como professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. Nesse aspecto, em tempos marcados pela pobreza de experiência (Benjamin, 1986), a escolha do tema foi atravessada pela necessidade do pesquisador de utilizar sua vivência como formador de professores em EPT. Isto decorre de uma compreensão da dimensão existencial da experiência, conforme concebida por Bondía (2002), como um saber formador e transformador pelo qual o sujeito se apropria de sua própria vida e passa a atribuir a ela sentido para aquilo que lhe acontece.

Entretanto, para além do foco na lógica do sujeito e dos saberes feitos de experiência, o interesse pelo tema também foi despertado pela lógica dos processos e relações sociais. Nesse ínterim, a pesquisa persegue o vínculo entre as políticas de formação de professores e suas cristalizações ou implicações sobre o DPD daqueles que lecionam em educação profissional e tecnológica no âmbito do ProfEPT.

Historicamente, a educação profissional no Brasil se associa a um dualismo reforçado por políticas públicas educacionais que acentuam o caráter técnico da formação em detrimento dos componentes científicos, humanísticos e lúdicos do processo educativo.

Com vistas a superar este caráter fragmentário da educação profissional, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) capilarizaram sua atuação pelo território nacional na última década, com uma proposta político-pedagógica fundamentada em quatro bases: a formação integral, a pesquisa como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo e a integração entre teoria e prática (Pacheco, 2015).

Além do mais, os IFs também passaram a se mover no campo da formação de professores em cursos de licenciaturas e de pós-graduação. Esse dado é especialmente relevante para o escopo desta pesquisa, que se concentra no professor formador em Educação Profissional, Técnica e Tecnológica vinculado ao ProfEPT, cujas experiências se constroem dentro de uma instituição que tem uma proposta pedagógica verticalizada.

Nesta dinâmica institucional, o professor formador em EPT credenciado no ProfEPT assume uma função peculiar, caracterizada por uma prática igualmente verticalizada. Nesse contexto, o exercício da docência abrange desde a educação básica até o ensino superior, envolvendo uma variedade de sujeitos em formação vinculados aos compromissos dos IFs na oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio (50% das vagas), cursos de licenciatura (20% das vagas), cursos de bacharelado e graduações tecnológicas (Brasil, 2008), além dos

curso de pós-graduação e de qualificação profissional (curso de formação inicial e continuada - FIC). Além do ensino, a pesquisa aplicada e a extensão voltada à divulgação da ciência e da tecnologia são outros campos de atuação do professor formador em EPT.

Com efeito, devido à verticalização da docência, não há a figura do professor formador nos IFs com um papel específico na formação de outros professores. Nessas instituições, as condições e os contextos de trabalho do professor efetivo são muito diversos e amplos. Por consequência, o professor formador de professores ou formador de pesquisadores em educação profissional e tecnológica que leciona no ProfEPT também é professor formador de técnicos, tecnólogos e bacharéis.

Assim, justifica-se fortemente a realização de uma sondagem que descreva quem é este professor formador, incluindo seu nível de escolaridade, titulação, idade, sexo, tempo de magistério e outros elementos que são contemplados pelo questionário de pesquisa (Apêndice A). Além de caracterizar esses profissionais, é fundamental compreender e analisar seu desenvolvimento profissional, especialmente em seu processo de aprendizagem da docência.

Considerando o exposto, cabe mencionar que o desenvolvimento profissional docente é abarcado como um tema de interesse das pesquisas sobre a formação de professores desde a primeira década deste século. Assim é que, gradativamente, a formação de professores evidencia-se como um campo de pesquisas e estudos autônomos dentro da educação, conforme apontam as análises de autores, como André (2010), Diniz-Pereira (2013), Cunha (2013), Freitas (2018) e Rinaldi (2016). Nessa esteira, o tópico seguinte apresenta alguns apontamentos de leitura relativos ao campo da formação de professores e seus vínculos com a formação de professores em EPT. Sua construção faz-se necessária como forma de situar o professor formador em EPT, atuante no ProfEPT, na encruzilhada do debate entre campo da formação de professores e campo da educação profissional e tecnológica.

4.1 O campo da formação de professores

O crescente interesse pela formação de professores no cenário nacional poder ser situado historicamente na segunda metade da década de 1970, período marcado pelo movimento político de reabertura democrática no Brasil. Nesse contexto, emergiu a necessidade premente de desenvolver políticas públicas educacionais mais democráticas e participativas.

Esse interesse também está associado à capacidade de organização dos trabalhadores e pesquisadores da área da educação, evidenciada na realização das chamadas Conferências

Brasileiras de Educação¹⁹ (CBE) e da criação das associações de educadores, dentre as quais se destacam a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Além disso, os centros de estudos e pesquisa, a exemplo do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), desempenharam um papel fundamental nesse processo.

Esses grupos e organizações promoveram uma série de debates, articulações e mobilizações políticas em torno de temas como a democratização do acesso ao ensino, a valorização dos profissionais da educação e a defesa de sólida formação dos professores. Essa movimentação exerceu influência tanto sobre a Carta Constituinte de 1988 quanto sobre a primeira versão do texto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996.

Entretanto, no cenário internacional, a formação de professores como um campo de estudos está vinculada, como assinala Marcelo García (1989), ao surgimento, a partir da década de 1970, de publicações e realizações de eventos científicos cujo conteúdo passou a ser exclusivamente a formação de professores. A este respeito, o autor frisa que “La formación del profesorado hoy día há desarrollado un campo de investigación próprio, indagando problemas específicos de su estructura conceptual” (Marcelo García, 1989, p. 28). A comprovação para esta afirmação, por seu turno, deriva da produção de trabalhos que passam a ter a estrutura conceitual do campo da formação de professores como seu objeto de investigação.

La publicación de los últimos Handbook of Research on Teaching ha incluido artículos en los que se revisan investigaciones sobre esta disciplina (Peck y Tucker, 1973; Lanier Y Little, 1986) La American Educational Research Association (...) cuenta con um S.I.G (Grupo de Interés Especial) que pone en relación a científicos que investigan problemas referidos a la formación del profesorado (Marcelo García, 1989, p. 28).

No Brasil, segundo Diniz-Pereira (2013), é a partir dos anos 1980 que ocorre uma gama de discussões e pesquisas sobre a formação de professores. Ou seja, no país, o interesse temático situa-se entre as fases, apontadas por Marcelo García (1989), de surgimento (anos 1970) e consolidação (anos 1990) da formação de professores como campo de investigação.

Neste cenário, dentre os trabalhos que discutem o campo da formação de professores, merece menção a análise de teses e dissertações elaborada por André (2010). Movida pela necessidade de discutir como a formação de professores se constituiu em um campo de

¹⁹ Ao todo, entre os anos 1980 e 1991 foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação: I CBE, 1980 em São Paulo; II CBE, 1982 em Belo Horizonte; III CBE, 1984 na cidade de Niterói-RJ; IV CBE, 1986 em Goiânia; V CBE, 1988 em Brasília e, por fim, VI CBE, 1991 novamente em São Paulo.

estudos, a autora recorre à García (1999) para apresentar cinco indicadores que delimitam o campo da formação de professores, a saber: a existência de um objeto próprio, o uso de uma metodologia específica, a configuração de uma comunidade de pesquisadores, a integração dos cientistas pesquisadores e o reconhecimento da indissociabilidade entre a formação de professores e a qualidade da educação. Com base nas pesquisas analisadas, André (2010) destaca que, apesar dos avanços no tratamento da formação de professores como um campo de estudo, alguns caminhos ainda precisam ser percorridos. Dentre eles está a superação dos micro estudos, melhor consistência no tratamento dos dados, maior embasamento teórico-metodológico às análises e tratamento da formação de professores sob múltiplas dimensões.

Em sintonia com as observações de André (2010), e considerando o crescimento das pesquisas sobre a formação de professores, Diniz-Pereira (2013) adverte para o desafio do enfrentamento da melhora na qualidade das produções acadêmicas no campo. O autor vai além das discussões de André (2010) ao explorar o que teria motivado, na educação, o interesse pela formação de professores nos últimos 25 anos. Ele destaca que, a partir da década de 1990, emergiu nas pesquisas e eventos da área uma preocupação crescente com a identidade e a profissionalização docente. Os motivos estariam ancorados em dois fatores, a saber:

1º) o aumento do contato interétnico provocado pelo estreitamento das fronteiras. Este elemento teria posto a discussão das identidades culturais em evidência (Diniz-Pereira, 2013) e, de alguma forma, o estudo das diferenças identitárias teria se relacionado com o problema da formação de professores (principalmente em contexto histórico marcado pela universalização do acesso à escola) e

2º) as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Estas passaram a demandar das pesquisas uma maior preocupação com a constituição da subjetividade do trabalhador incluindo-se aí a identidade docente.

Procurando superar a fragilidade dos trabalhos acadêmicos sobre o tema da formação de professores, o autor adota a recomendação de Zeichner (2009) para estabelecer uma agenda de pesquisa nessa área. Essa agenda inclui uma série de diretrizes, principalmente para os programas de pesquisa, visando aprimorar a qualidade das produções científicas.

Ainda quanto ao campo da formação de professores, o estudo de Cunha (2013) mapeia as tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão sobre a docência no Brasil. Seu propósito foi ampliar a compreensão sobre a formação de professores como campo do conhecimento. Para a autora, tanto o paradigma da racionalidade técnica quanto o paradigma

sociocultural influenciaram a produção do conhecimento sobre a formação de professores, mas sob diferentes enfoques qualitativos.

Explorando os impactos legais sobre a formação de professores, Freitas (2018) toma a Constituição Federal como marco inicial para analisar a produção sobre a formação de professores no Brasil e percorre um caminho até desembocar na Base Nacional Comum e nos impactos desta sobre a formação docente. Em seu trabalho, a autora destaca que, desde o final da década de 1980, a formação de professores tem sofrido uma flexibilização cujas marcas são: a) o deslocamento da formação inicial dos professores das universidades para os institutos de educação e b) a vinculação da Base Nacional de Formação de Professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A autora critica a atuação dos Institutos Federais como instituições responsáveis pela formação de professores nesse contexto de pulverização dos espaços de formação docente. Ela aponta que os IFs oferecem cursos de licenciatura em pedagogia sem possuírem uma faculdade de educação dedicada à elaboração e produção de conhecimento científico sobre a educação.

Além disso, a autora ressalta que há uma tendência de desprofissionalização da docência no Brasil, evidenciada pela Base Nacional Comum da Formação (BNC-Formação) que reduz a formação docente a uma instrumentalização técnico-metodológica do professor, relegando-o ao papel de tutor da BNCC e limitando sua prática ao cumprimento do currículo estabelecido pela BNCC.

No campo da formação de professores, Freitas (2018) indica a necessidade de se instituir um movimento de resistência às atuais políticas reformistas da educação. A ação visa recuperar a noção de trabalho como o princípio norteador da formação de professores. Destaca ainda a necessidade de se resistir à desqualificação da formação teórica dos professores, a qual é imposta pelo discurso falacioso de que a formação docente se faz sob bases muito teóricas, mas pouco práticas. Este argumento serve ao aligeiramento da formação docente. Por último, aponta como outra medida de resistência o fortalecimento, em todo território nacional, das Universidades de educação e dos fóruns de discussão sobre a formação de professores.

Ainda no campo da formação de professores, Rinaldi (2016) constrói um panorama do quadro focal das pesquisas sobre formação de professores no Brasil. De maneira esquemática, a autora apresenta quatro abordagens epistemológicas a partir das quais se evidencia a necessidade de superação do senso comum e estabelecimento de uma produção de conhecimento sobre a formação de professores em bases científicas, são elas: abordagem pós-

positivista; abordagem fenomenológica; crítico-dialética e pós-estruturalista. A autora frisa que destas abordagens epistemológicas originou-se a leitura da formação de professores enquanto um campo de pesquisa delineado a partir de alguns paradigmas, citados a seguir:

- a) o paradigma industrial ou paradigma processo-produto, que é marcado por uma epistemologia positivista e behaviorista. Aqui, com respeito à formação de professores, a preocupação centra-se no método de ensino;
- b) o paradigma cognitivista, de base epistêmico-fenomenológica, que considera alunos e professores como sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem. Este modelo está centrado nos processos mentais e cognitivos que professores e alunos desenvolvem durante a construção do conhecimento;
- c) o paradigma mediacional. A partir dele o processo a formação de professores centra-se no desenvolvimento de capacidades de interpretação, reflexão e avaliação, pois o professor deixa de ser visto como um mero técnico. Apoiada em Pérez-Gomez (1989), a autora apresenta 3 subdivisões deste paradigma: 1ª) aquela centrada no professor; 2ª) aquela centrada no aluno e 3ª) aquela que considera professores e alunos como mediadores do processo de ensino-aprendizagem.
- d) o paradigma ecológico que se ocupa com os processos de troca/intercâmbios socioculturais e com a produção de significado que ocorrem a partir da sala de aula. Aqui a formação de professores pauta-se pela investigação do contexto da sala de aula.

Conclusivamente, Rinaldi (2016) destaca o nascimento de um novo paradigma, denominado justiça social, a partir dos anos 2000. Os desafios para a formação de professores nessa abordagem envolvem a consolidação de uma prática pedagógica contextualizada, uma maior atenção à cultura local, mesmo em contexto de globalização, e o reconhecimento da história dos estudantes. A autora adverte para a complexidade do campo de formação de professores, entendendo-a como condição capaz de fecundar as pesquisas na área da educação.

Em suma, o campo da formação de professores contribui para afirmação da docência como uma profissão, contrastando com a histórica caracterização da docência como uma sub-profissão, principalmente na educação profissional. Esse campo reafirma a existência de conhecimentos profissionais sistematizados e cientificamente fundamentados, que se referem às especificidades da docência. Nesse sentido, André (2010) menciona que as pesquisas no campo enfatizam o reconhecimento social da formação de professores como elemento necessário à qualidade da educação.

Esse reconhecimento público expõe a formação de professores como um campo em disputa, não apenas em relação ao objeto ou objetos que o caracterizam, mas sobretudo em função de concepções, modelos e diretrizes políticas voltadas à formação docente. Esse embate ocorre em torno de diferentes concepções de formação de professores e de projetos societários antagônicos.

4.1.1 A formação de professores como campo em disputa

Um capítulo das disputas que se travam no campo da formação de professores está nos recentes apelos de resistência, feitos por pesquisadores do campo e associações de educadores, à implantação tanto da Resolução CNE/CP nº 2/2019²⁰ (Brasil, 2019), quanto da Resolução CNE/CP nº 1/2020 (Brasil, 2020a), que estabelece diretrizes para a formação continuada de professores. Segundo o entendimento predominante, estes dispositivos legais foram aprovados em contexto político marcado por novo avanço do ideário reformista privatista sobre a educação e pela falta de debate com a comunidade de pesquisadores ligada ao campo da formação de professores.

Conquanto o campo da formação de professores esteja sendo alvo de ataques, denota-se a forte atuação de movimentos de resistência à descaracterização da formação de professores. Em resposta às políticas de padronização curricular, as entidades acadêmico-científicas do campo educacional, notadamente ANFOPE, ANPEd, ANPAE, ABdC e ForumDir, têm se posicionado via manifestos, notas públicas e debates (Militão, 2023, p. 34).

Como salienta Militão (2023), estes normativos padronizam a formação inicial e a formação continuada adequando-as aos ditames da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que assumiu aptidão prescritiva sobre os conteúdos da formação docente. A motivação da resistência é promover o resgate da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), cujas diretrizes originaram-se de amplas discussões com os profissionais da educação e tiveram como foco instituir um conjunto de princípios e referenciais norteadores da formação de professores, chamados pela ANFOPE de Base Comum Nacional (BCN). Essa Base objetivava remover o discurso das competências da formação docente, uma vez que ele já estava presente nas Diretrizes anteriores, Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002). Seu

²⁰ Esta Resolução definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

outro interesse era estabelecer uma concepção de formação de professores ancorada em matriz sócio-histórica a serviço de um projeto societário emancipador.

Em contrapartida, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 reintroduz o discurso das competências e sincroniza a formação de professores com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que é reforçado pelo Art. 62 da LDB/1996 quando sua redação passa a ocorrer em consonância com a Lei nº 13.415/2017, que reformulou o ensino médio. Para a ANPEd (2019), em contrapartida, a BNCC passou a ser o marco regulador da formação de professores. As atuais Diretrizes operam, assim, a partir de um viés reducionista e prescritivo pelo qual a formação de professores passa a se configurar por uma racionalidade técnico-instrumental sustentada no discurso das competências e na ênfase na prática. Para a Associação, o movimento de resistência no campo da formação de professores deve ser contra a garantia dos princípios neoliberais aplicados à educação em um contexto de avanço da iniciativa privada sobre este setor.

Com respeito às disputas em torno da formação de professores e seus desdobramentos sobre a Educação Profissional e Tecnológica, Moura (2008) argumenta que as políticas educacionais devem ser formuladas e implementadas na perspectiva de superação do modelo socioeconômico vigente. Nesse tocante, a formação de professores em educação profissional e tecnológica (EPT) ganha uma conotação contra-hegemônica pela qual faz se necessário, segundo o autor, operar o debate tanto do papel social da EPT quanto dos professores que atuam na modalidade. Assim, ao propor que a formação de professores para a educação profissional ocorra em cursos de licenciatura que habilitem o docente para áreas profissionais e não para lecionar disciplinas específicas, o autor destaca que:

O professor precisa ser formado na perspectiva de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que tenham a capacidade de melhorar as condições de vida dos coletivos sociais e não apenas para produzir bens de consumo para fortalecer o mercado [...] (Moura, 2008, p. 35).

Moura (2008) reforça a concepção de uma formação de professores em EPT numa perspectiva de transformação do quadro social vigente, destacando que a pesquisa deve orientar-se pela melhora das condições de vida dos coletivos sociais. Isso implica em pensar uma formação docente em EPT alinhada com o propósito de emancipação dos sujeitos.

Outro ponto sintomático do entendimento da formação de professores em educação profissional e tecnológica como campo de disputa relaciona-se ao vínculo entre educação e trabalho. Neste ponto, Kuenzer (2011) considera o trabalho como um princípio educativo o

que equivale a afirmar que o ser humano produz a realidade e se produz pelo trabalho. Assim, o trabalho se constitui em um princípio dos sistemas educativos e, enquanto tal, a dinâmica societária capitalista tem se ocupado, ao longo da história, em modelar sistemas de educação dualizados pela oferta de formação técnico-instrumental à classe trabalhadora e formação científica e humanística à classe dirigente.

Conforme a autora, as relações sociais capitalistas afetam o trabalho docente e influenciam as políticas de formação de professores. Para ela, os professores não se formam apenas nos bancos das instituições de ensino, mas também a partir de outras interações sociais.

Segundo Kuenzer (2011), existem distintos projetos de formação de professores em disputa no país. Nesse embate, uma concepção de formação docente em EPT alinhada aos interesses da classe trabalhadora demanda considerar que o processo de formação dos professores ocorre no e pelo trabalho sendo este historicamente determinado pelas formas de produção e reprodução material da vida. O percurso formativo do professor para a EPT, assim, deve partir de uma proposta vinculada à materialidade do mundo do trabalho que transcende a configuração histórica que o capital dá ao trabalho. Em seu sentido ontológico, o trabalho é o que nos constitui como seres humanos, em contrapartida, organizado sob a tônica da especialização nas sociedades capitalista o trabalho desumaniza e coisifica.

Permanecendo no plano dos embates e centrado nos rumos a serem assumidos pela formação de professores para a EPT nos IFs, merecem destaque duas medidas políticas implementadas no contexto de retomada do ideário neoliberal no campo da educação após o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff (2011 – 2016) ocorrido em 2016. Essas medidas concernem à Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021) que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) e a Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022 (Brasil, 2022) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM-Formação).

No entendimento de Ramos (2022), esta legislação desregulamenta a formação de professores para a modalidade, pois mantém o notório saber como critério de admissão de profissionais para o exercício da docência no itinerário da formação profissional, nos cursos de ensino médio. Além do mais, segundo autora, as DCNEPTNM-Formação limitam o campo de conhecimento dos docentes que atuam na EPT, uma vez que as diretrizes adotam uma concepção pragmática de formação de professores pela qual a exigência recai sobre o domínio

do conteúdo a ser ensinado e não sobre as bases teórico-científicas do conhecimento a ser ensinado e reelaborado.

Juntamente com a reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), as duas diretrizes em tela reatualizam o traço dual da educação profissional, pois dissociam a formação profissional de natureza técnica de suas bases humanística e científica. Ademais, as diretrizes reforçam o instrumento da certificação com equivalência à licenciatura, uma vez que permitem aos professores da EPT, não licenciados, o reconhecimento de seus saberes profissionais, após cinco anos de docência na modalidade.

A Resolução CNE/CP nº 1/2022 atrelou a formação de professores em EPT à BNCC, o que caracteriza a existência de uma concepção de formação pragmática que tolhe dos professores a compreensão e o envolvimento com as bases epistêmicas do campo da formação de professores e os treina para o ensino de conteúdos partir de um conjunto de competências cognitivas e socioemocionais em consonância com as competências gerais da educação estipuladas pela BNCC.

No bojo das mudanças introduzidas pelas Diretrizes mencionadas, Machado (2021), ao discutir a (re)instituição do notório saber e os impactos deste sobre a docência em EPT, afirma que, no campo político-legal, vivemos o retardo sistemático das políticas de formação de professores para a EPT sendo o atual momento marcado pela isenção do Estado na oferta de uma educação de base emancipadora.

Em suma, as disputas vigentes no campo são marcadas por um embate de concepções e modelos políticos de formação. De um lado, as diretrizes em voga dão um caráter operacional à formação de professores, pois reintroduzem-na no paradigma processo-produto (Rinaldi, 2016) e no modelo da racionalidade técnica (Cunha, 2013). Este “modelo-paradigma” é profundamente limitador do desenvolvimento profissional docente, visto que confere mérito apenas à formação prática docente.

Do outro lado, estão os movimentos de resistência ao emprego da Base Nacional Comum Curricular como marco regulador das políticas de formação docente. Neste extremo, os defensores da Resolução CNE/CP nº 2/2015 advogam a necessidade de políticas que vinculem a plena formação de professores a um projeto societário educativo contra hegemônico e emancipador.

Apresentada a formação de professores como um campo autônomo, mas não isento de embates, o próximo tópico discute o espaço que a formação de professores em EPT ocupa neste cenário.

4.1.2 A Educação Profissional no Campo da Formação de Professores

Considerar que a formação de professores em EPT plasma-se, no campo político, por disputas não implica diretamente em afirmar que as pesquisas do campo da formação de professores tenham adotado uma trajetória de constante e regular diálogo com a formação docente para/na/em educação profissional e tecnológica modalidade.

Em artigo que analisa a produção do conhecimento em educação profissional dentro da dinâmica de acumulação flexível imposto pelo capital, Grabowsk e Kuenzer (2016) afirmam que a educação profissional não constitui um campo epistemológico independente, pois compartilha com a educação geral a mesma e central categoria epistemológica: o trabalho. No entanto, os autores ressaltam que essa categoria assume especificidades na educação profissional, dentre as quais destacam a dualidade estrutural e a formação multitarefa da classe trabalhadora.

Neste sentido, cabe perguntar: estas especificidades, os saberes sobre a docência, as práticas pedagógicas, o desenvolvimento e a formação profissional dos docentes em EPT estariam sendo negligenciados pelas pesquisas que assumem a formação de professores como campo de estudo?

Fartes e Santos (2011) apontam que há uma carência de investigações voltadas ao tratamento das dimensões cultural, institucional, epistemológica e identitária que se referem ao campo da formação de professores em EPT. Segundo as autoras, “Ainda há muito que caminhar para a constituição de um campo curricular com epistemologia própria sobre a formação e a cultura profissional de professores da EPT” (Fartes; Santos, 2011, p. 379). Por este motivo, o percurso das pesquisas sobre formação docente em EPT se apoia necessariamente em outros campos e autores clássicos do campo da formação de professores.

Na mesma época do estudo de Fartes e Santos, o trabalho de Pena (2011) também apontou a escassez de pesquisas sobre a formação de professores em educação profissional. Ao examinar a produção acadêmica entre 2000 e 2009 disponível no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no Grupo de Trabalho (GT) 8 da ANPEd, dedicado à formação de professores e nos periódicos *Revista Brasileira de Educação*, *Cadernos de Pesquisa* e *Educação e Sociedade*, a autora constatou, às portas do centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a permanência de uma lacuna de pesquisas voltadas para a formação docente em EPT.

Essa situação, conforme relatado por Pena (2011, 2014), direciona para três apontamentos: 1) a emergência sobre o tema da formação de professores em EPT; 2) a

inexistência de políticas de formação para estes profissionais e 3) o desafio de aproximação entre os campos da formação de professores e a formação de professores para a educação profissional.

Oliveira (2014) revisa pesquisas sobre o campo da formação de professores em educação profissional (Forprofep) e destaca que, a partir do início dos anos 2000, os estudos ganharam maior sistematicidade, acompanhando as transformações políticas em EPT ocorridas desde o primeiro mandato do Governo Lula (2003-2007). No entanto, a formação de professores para a modalidade não se tornou uma prioridade política.

Com respeito aos vínculos entre o campo da formação de professores e a Forprofep, a autora destaca que existe um diálogo em fase embrionária. A rigor, Oliveira (2014) afirma que as pesquisas no campo da formação de professores não se envolvem com Forprofep. Como exemplos, ela menciona que, mesmo nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipe), ocorridos em 1996 e 1998, cujo foco temático era a formação de professores, não houve produção sobre a formação docente em EPT. Ademais, nos Simpósios de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil, promovido pela ANPED nos anos de 2006 e 2011, havia apenas uma pesquisa ligada à educação profissional pertencente ao CEFET-MG.

Pesquisas mais recentes continuam a apontar o silenciamento do campo da formação de professores em relação à formação para educação profissional e tecnológica. Este registro é feito pelo trabalho de Viella e Santos (2020) que destacam a complexidade e os desafios existentes para que os IFs executem suas finalidades. Dentre esses desafios está a formação de professores (FP) em EPT. As autoras desenvolvem pesquisa bibliográfica com o fito de compreender como a formação de professores para a modalidade se situa no quadro das pesquisas sobre a formação de professores. Neste tocante, afirmam existir uma “[...] falta de diálogo entre a formação de professores em geral e a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica [...]” (Viella; Santos, 2020, p. 41567).

Para as pesquisadoras, esta ausência de comunicação deve ser posta em pauta, principalmente considerando as especificidades que recobrem a educação profissional e tecnológica e a atuação docente verticalizada nos IFs. No mesmo estudo, Viella e Santos (2020) fazem um levantamento de teses e dissertações disponíveis no repositório da Capes para informar qual é o lugar que a formação de professores ocupa no quadro daquelas pesquisas cujo foco é a EPT. Segundo a análise das autoras, as 38 teses e dissertações selecionadas por abordarem a FP em EPT possuem um ponto de confluência em seus achados

que é a constatação da desvalorização da formação pedagógica operada pelos professores que atuam na modalidade, conforme a seguinte passagem:

As reflexões dessas pesquisas também convergem na direção de afirmar que os docentes da EPT embora reconheçam suas limitações para compreenderem os aspectos pedagógicos da docência, não demonstram interesse em participar de programas de formação pedagógica, considerando que os saberes da experiência e suas vivências são suficientes para sua prática em sala de aula, auxiliando-o a desenvolver seus próprios métodos de ensino, desconsiderando a necessidade de uma formação complementar capaz de proporcionar uma compreensão pedagógica numa dimensão mais ampla, que permita o entendimento das singularidades da educação profissional nos seus mais diversos níveis e modalidades (Viella; Santos, 2020, p. 41574).

Seguramente este tipo de postura docente em relação ao seu processo de formação não acompanha a complexidade e as exigências que recaem sobre os professores que atuam na educação profissional e tecnológica. Para Machado (2008, 2021), o atual mundo do trabalho demanda um padrão formativo ao docente da modalidade que vai muito além daquele pertencente ao mestre de ofício e não se limita ao domínio específico de um conjunto de conteúdos característicos do notório saber.

Em um estudo conduzido por Moura e Damascena (2023), os autores discutem que a docência é um campo que se funda sobre um conhecimento próprio e, por isso, não pode dispensar a existência de processos específicos para a formação do docente que atua no campo da educação profissional e tecnológica. A reiterada e histórica negação da docência na educação profissional como um campo de conhecimento é, para os autores, um desafio de primeira grandeza a ser enfrentado na formação de professores em EPT. Certamente também é um dos pontos de apartação entre o campo e a educação profissional.

Dois outros trabalhos que discutem o (não)espaço da formação de professores em EPT no contexto do campo da formação de professores são elaborados por Urbanetz (2012) e Souza (2022), intitulados respectivamente: *Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional* e *Formação docente para e na Educação Profissional e Tecnológica: uma ilustre esquecida*.

Conforme aponta Urbanetz (2012), a inconsistência e o caráter controverso das políticas de formação de professores para a EPT fazem que este tema seja pouco abordado pelas pesquisas do campo da formação de professores. Embora a notabilidade da formação docente na educação profissional figure como objeto de sondagem de conceituados educadores e pesquisadores ligados à EPT, como Acácia Kuenzer, Maria Ciavata Franco e Lucília Regina de Souza Machado, o desconhecimento se deve à quase inexistência de

trabalhos que abordam a formação docente em EPT, em contraste com a grande quantidade de pesquisas que discutem a formação de professores em âmbito mais geral dentro do campo.

Em termos numéricos, entre 2000 e 2009, após consulta ao banco de teses e dissertações da Capes, a autora encontrou quatro trabalhos voltados a FP em EPT, contra outros 4.695 cujo tema principal é a formação de professores em geral. A outra fonte consultada por Urbanetz (2012) foram as reuniões anuais da ANPEd, no mesmo espaço de tempo, e o registro da escassez se assemelhou àquela encontrado na plataforma da Capes.

Na análise que faz dos dados coletados, Urbanetz (2012) recorre ao materialismo histórico para denunciar a existência de uma fratura no campo da formação de professores, pois se plasman duas propostas formativas distintas. Uma voltada à formação docente na educação profissional, limitada ao entendimento de que os sujeitos que nela atuam envolvem-se apenas com o ensino de ofícios e a preparação técnica para o trabalho. A outra proposta é destinada à chamada formação docente em geral, daqueles que, sob aporte teórico-científico, irão estruturar os processos pedagógicos da formação acadêmica. Este dado auxilia no entendimento do ínfimo número de pesquisas voltadas para a formação de professores para a educação profissional, a partir do recorte realizado pela autora.

Decorridos dez anos desde a publicação do trabalho de Urbanetz (2012) e com a consolidação do processo de expansão da RFEPCT, Souza (2022) retoma o trabalho da mencionada autora com o fito de sondar se o cenário de desconhecimento da Formação de Professores (FP) em EPT ainda persiste. Nesse processo, o autor reconhece a ampliação do debate sobre o tema nos últimos anos e propõe a hipótese de que estaríamos vivendo a superação daquela constatação feita por Urbanetz (2012). Para aferir a validade da sua hipótese, Souza (2022) realiza um estado do conhecimento sobre a FP em EPT, por meio do qual objetiva saber como o tema é apresentado no interior das reuniões nacionais da ANPEd. O autor realizar um levantamento das pesquisas apresentadas nos Grupos de Trabalho *Formação de Professores* (GT 8) e *Trabalho e Educação* (GT 9), durante as oito reuniões realizadas entre 2010 e 2021. O procedimento possibilitou ao autor deparar-se com 438 estudos, dos quais apenas nove informavam a respeito da formação de professores em educação profissional e tecnológica.

Após tratamento dos dados, Souza (2022) considera que o cenário apresentado no mais importante evento de Pós-Graduação em Educação do país demanda urgentes reflexões por parte dos pesquisadores do campo da EPT, visto que apenas 2% dos trabalhos sobre a formação de professores se referiam à educação profissional. De posse desta constatação, o autor remete ao trabalho de Urbanetz (2012) para concluir que a formação de professores em

EPT teve seu *status* atualizado de “ilustre desconhecida” para “ilustre esquecida”. Souza (2022) adverte quanto a não ser um mero jogo de palavras uma vez que o tema passou a ser conhecido, mas recebe ênfase pela comunidade de pesquisadores do campo. Sua pesquisa corrobora com outros trabalhos que tem demonstrado a vacuidade da formação de professores em EPT no campo da formação de professores.

Estribando-se em Urbanetz (2012) e Souza (2022), mas saindo da sondagem quanto ao espaço que a FP em EPT ocupa no campo da formação de professores, poderia se afirmar que, em termos de políticas educacionais, a formação de professores para a educação profissional e tecnológica é uma “ilustre negligenciada”. Nesse contexto, negligência pode ser interpretada como uma ação irresponsável do governo federal, que, apesar de assumir o compromisso de ofertar e expandir a educação profissional por todo o país, tem falhado em implementar políticas eficazes para estimular a formação de professores para a EPT.

Destarte, essa tem sido a tônica desde os primórdios da rede federal de educação profissional com a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices (EAA), em 1909. A criação destas escolas pelo governo federal de Nilo Peçanha (1909 – 1910) foi destituída de medidas políticas para a formação de um quadro docente que nelas pudessem lecionar. A este respeito, Cunha (2005) frisa que severas críticas eram feitas ao corpo docente das EAA, pois:

[...] os professores, vindos dos quadros do ensino primário, não traziam a mínima ideia do que necessitariam lecionar no ensino profissional. Os mestres de ofício, por sua vez, vinham diretamente das fábricas, e seriam homens sem a necessária base teórica, a seu favor apenas a capacidade presumida de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos (Cunha, 2005, p. 80).

Tentativa de contorno foi feita somente em 1918, quase uma década após a criação da EAA, com a instituição da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás. Esta escola destinava-se à formação dos professores para o ensino da formação profissional e situava-se na cidade do Rio de Janeiro. Considerando que havia 19 EAA espalhadas em todas as regiões do país, essa escola de formação se mostrou insuficiente para atender a toda a demanda por professores.

Sem entrar no mérito da formação de professores que ocorria na Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, conforme Cunha (2005), era possível se tornar aluno desse curso de formação de professores com a idade mínima de 12 anos e diplomar-se com idade entre 17 e 18 anos. Ademais, a presença discente predominantemente feminina costuma ser apontada pela literatura como um dos fatores de prejuízo à finalidade desta escola. Segundo

Cunha (2005), a demanda era por professores que dominassem o ofício da marcenaria e dos trabalhos com metal e eletricidade, ao passo que as estudantes optavam pela datilografia.

Lucas e Medeiros Neta (2020) destacam que outro fator de insucesso daquela escola esteve ligado ao baixo número de professores formados. Na primeira turma, em 1918, a título de exemplo, 96 dos 114 ingressantes eram mulheres e apenas 17 delas concluíram o curso, em 1924. De certa forma, esta realidade acelerou o fechamento desse curso, no ano de 1937. Convém ressaltar que esse não é um mero fato perdido nos primórdios da história da EPT na esfera administrativa federal. É importante destacar que as EAA operavam com uma deficiência das mais significativas e graves: elas não tinham professores formados para atender a suas especificidades.

Quase 100 anos depois da criação das EAA, e após a reconfiguração da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2008), da qual resultou a criação dos IFs, o corpo docente admitido para a educação profissional e tecnológica continua a ser formado, em sua maioria, por professores sem formação pedagógica específica para a EPT. Ou seja, de 1918 até hoje não foi implementada uma política nacional de formação docente para esse segmento. Pesquisadores do campo da educação profissional (Machado, 2008; Moura, 2008) já consagraram críticas à histórica natureza paliativa das políticas de formação de professores em EPT que, reiteradamente, ocorre em programas emergenciais ou em programas especiais.

Assim, entende-se que a formação de professores em EPT é uma ilustre negligenciada pelas políticas educacionais. Caldas (2011) reconhece o lugar de distinção da formação de professores em EPT e afirma que em sua atualidade há crescente perspectiva de mudança quanto ao tema, mas sem sistematização e intensidade, visto que “[...] não se evidenciaram ainda políticas públicas incisivas e contínuas no sentido de qualificação docente para a EPT” (Caldas, 2011, p. 35). Muito embora exista uma evidente necessidade formativa de docentes em EPT, bem como daqueles que já atuam na modalidade, a atribuição regimental dessa tarefa aos IFs ocorre sem o respaldo de uma política nacional de formação docente para o campo da educação profissional.

Segundo Caldas (2011), a ampliação da oferta de cursos de licenciatura feita pelos IFs, a expansão da RFEPCT e a demanda por qualidade do processo educacional requerem o estabelecimento de uma política de formação de professores para a EPT. Tal situação reforça o argumento da displicência política no campo da formação de professores em EPT.

Fechando os parágrafos que advogam ser a formação de professores em EPT uma ilustre negligenciada pelas políticas públicas educacionais retoma-se a relação entre a modalidade e o campo da formação de professores.

Por que o campo se mantém distante da formação de professores para a EPT? Considerando os estudos expostos neste tópico, que apontam haver um distanciamento entre o campo da formação de professores e a formação de professores em educação profissional e tecnológica, entende-se que esta realidade pode ter vínculos históricos ligados a seis fatores, que serão detalhados a seguir. O primeiro deles se refere ao dualismo existente entre educação geral e formação profissional que é transplantado para a formação dos professores que atuam na modalidade. A este respeito cabe retomar as palavras de Oliveira (2014), para quem:

Pouco a pouco, vai se consagrando a distinção entre os professores das disciplinas técnicas e os demais e, nesse sentido, apesar de diferenças, todos os dispositivos legais a respeito reforçam a suposta legitimidade da existência de dois percursos distintos de formação docente: o acadêmico e o técnico, este de menor valia. Como, pelas políticas da área, a formação do professor para o ensino técnico pode ser organizada em cursos regulares ou emergenciais, ela passa a ser marcada pelo caráter emergencial além do caráter especial (Oliveira, 2014, p. 43).

A situação exposta causa implicações sobre a formação de professores para a EPT. As políticas vigentes permitem que essa formação seja feita em caráter emergencial e com alto grau de flexibilidade, o que pode comprometer a qualidade e a consistência do processo formativo. Além disso, essa abordagem tem implicações sobre a identidade profissional docente, uma vez que o professor da EPT passa a ser visto como um sub-profissional da educação.

Nesse tocante, a Resolução CNE/CP nº 1/2022, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, corrobora com esse quadro. O artigo 3º dessa resolução abre a possibilidade de que a formação inicial de professores para a EPT continue sendo conduzida por meio de programas especiais de caráter excepcional. Quanto à formação continuada, a resolução orienta-se pela BNC-Formação Continuada, reforçando a formação de professores para a educação profissional em bases minimalistas que priorizam a aquisição de competências definidas por relações de mercado, em detrimento das necessidades dos atores da educação.

Essa dualidade cria aquilo que Cordão e Moraes (2017) chamaram de situação mal resolvida na formação de professores para a educação profissional. Para os autores, esta formação recebeu ao longo de sua história pouco respaldo e destaque, pois a modalidade não possuía equivalência com a educação formal destinada às elites. Historicamente, é sabido que à educação profissional atribuiu-se um valor formativo inferior e menor do que aquele dado à educação formal. Essa polarização afetou diretamente a formação dos professores para educação profissional, concebidos como meros instrutores de ofício.

O segundo fator diz respeito à formação de professores para a modalidade dentro da invenção política dos Esquemas I e II, durante os governos militares. Esses cursos de formação docente reforçaram o entendimento de que a docência em educação profissional é vazia de fundamentos científico-filosóficos, sendo limitada à valorização da experiência e ao domínio do conhecimento técnico.

O terceiro fator reporta à figura do notório saber e do expediente do reconhecimento e certificação de saberes e competências dos professores que atuam na EPT. A certificação de saberes docentes como uma forma de recrutar professores para a EPT, fiando-se apenas na experiência prática, implica em crer que é possível constituir-se docente pelo autodidatismo.

Com a introdução do Ensino Médio Integrado (EMI) pelos IFs surgiu uma nova abordagem à EPT. O currículo integrado evidencia a necessidade da formação continuada dos professores que atuam na Rede Federal para garantir um trabalho pedagógico coletivo e colaborativo, que se contrapõe ao autodidatismo. Essa formação contínua é essencial para testar e constituir experiências capazes de integrar a formação geral à formação técnico/profissional do estudante/trabalhador.

Ademais, a certificação de saberes, ao contemplar competências adquiridas pelos professores por meio da experiência profissional, levanta preocupações em relação à organização pedagógica dos IFs. Para ilustrar, considere-se o caso de um professor, engenheiro agrícola, com cinco anos de atuação na Rede Federal. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Brasil, 2021), Inciso III do Art. 53, o tempo mínimo de exercício como professor na EPT para que seus saberes sejam reconhecidos foi reduzido de 10 para cinco anos. Assim, após o processo de reconhecimento e certificação de suas competências e com cinco anos de exercício docente na EPT, esse bacharel poderá ter seus saberes profissionais equiparados ao de um licenciado. Entretanto, essa situação representa um problema nos IFs porque a simples atuação em serviço não proporcionará ao engenheiro um conhecimento sistematizado dos fundamentos filosóficos e históricos da educação, das bases pedagógicas dos Institutos Federais e da história da EPT. É importante considerar que, nos IFs, esse professor não atuará de forma isolada (ele não vai formar apenas um técnico), mas em um contexto integrado e verticalizado. Portanto, os resultados de uma certificação baseada apenas em saberes e competências podem comprometer seriamente a proposta de formação humana integral contida na proposta político-pedagógica dos IFs.

Quanto ao notório saber, o Art. 54 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Brasil, 2021),

pertencente ao Capítulo XVII intitulado Da Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica, expõe o que se segue:

Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante (Brasil, 2021).

Machado (2021) reconhece no notório saber previsto na Resolução CNE/CP nº 1/2021 uma desvalorização da formação pedagógica docente em favor do autodidatismo e uma desqualificação dos cursos superiores de licenciatura com suas contribuições para a formação de professores.

O quarto fator se delinea diante da pequena procura pela educação profissional, conforme destacado por Gatti *et al.* (2019). Os autores assinalam que, do total de estudantes matriculados no ensino médio, cerca de 94% estão no chamado ensino médio regular, enquanto apenas 4,8% estão matriculados no ensino médio integrado à educação profissional. Outros 1,2%, aproximadamente, estão no curso normal/magistério. Essa baixa demanda está associada à extensão da rede ou das redes que ofertam educação profissional. Vale ressaltar que a educação profissional não se limita aos cursos de Ensino Médio Integrado. Esta é uma situação que deve ser considerada nas pesquisas sobre formação de professores, que precisam inquirir se na educação básica a grandeza de matrículas em diferentes sistemas determina e/ou influencia a demanda por pesquisa sobre a FP. Importa também levantar questões que reflitam se as pesquisas sobre a formação de professores estariam mais associadas ao “prestígio” do nível de ensino, entendendo-se, por conseguinte, que o Ensino Superior teria mais relevância que a educação básica e, dentro desta, a educação profissional teria o menor mérito.

O quinto fator se estabelece a partir da compreensão de que a educação profissional se insere no campo de conhecimento sobre a relação entre educação e trabalho. “Se a Educação Profissional tem sua configuração associada à necessidade de formação para o trabalho, poderíamos, aqui, escolher uma outra defesa: a de que o campo da EP é um desdobramento das discussões sobre educação e trabalho” (Medeiros Neta, 2016, p. 52). Nesse sentido, a investigação sobre a formação de professores para a EPT colocar-se-ia diante de uma literatura específica do campo educação e trabalho, fator pelo qual o campo da formação de professores não tem encampado a FP em EPT.

Por fim, o sexto fator está atrelado ao desenho curricular dos cursos de licenciatura ofertados pelas universidades públicas. Em sua maioria, esses cursos preveem a habilitação para a docência no ensino fundamental e/ou no ensino médio, mas não incluem a previsibilidade de que o futuro licenciado poderá atuar na EPT como docente. A falta de inclusão da EPT nos currículos desses cursos de licenciaturas das universidades é mais um dos motivos pelos quais a formação docente em EPT parece descarrilada do campo da formação de professores.

Em suma, a formação docente em EPT é um tema minoritário no campo da formação de professores. Isso nos leva a questionar a existência de um diálogo entre os pesquisadores do campo da EPT e a comunidade científica ligada ao campo da formação de professores. A falta de comunicação pode alijar a partilha de conceitos, pretensões, valores, códigos, teorias e outros procedimentos afeitos à produção de conhecimento sobre a formação docente, que açambarca tanto a formação inicial quanto a continuada, a identidade, a profissionalização e a autonomia, os saberes e as práticas, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente.

Dado o exposto, o próximo tópico abordará o desenvolvimento profissional docente em seu aspecto conceitual e suas manifestações na formação docente em educação profissional e tecnológica.

4.2 Bases teórico-conceituais do Desenvolvimento Profissional Docente

Esta pesquisa, como mencionado anteriormente, se dedica a investigar o desenvolvimento profissional docente (DPD) dos professores formadores que atuam no ProfEPT. Day (2001) frisa que o DPD é marcado pela continuidade e é diretamente dependente da vida e das ações profissionais dos professores, além de ser afetado por políticas educacionais e pelos contextos institucionais nos quais agem os docentes. A ideia de continuidade, neste caso, vincula-se ao entendimento de que os professores estão permanentemente em processo de aprendizagem.

Esta pesquisa recorre às narrativas de história de vida, em seus aspectos acadêmico e ocupacional, construídas pelos professores colaboradores. Para alcançar os objetivos propostos é adotada uma interpretação hermenêutico-fenomenológica, com o intuito de:

- a) compreender o DPD desses sujeitos mediante a exploração das fases e etapas que percorrem em seu percurso de aprendizagem da docência;

- b) analisar os significados atribuídos por esses professores aos diferentes estágios profissionais de suas vidas. Esses significados são marcados por valores, crenças e concepções que esses profissionais elaboram e sustentam sobre a aprendizagem da docência no contexto institucional dos IFs, no ProfEPT.

O estudo observou, no tópico 4.1, que a partir dos anos 1970, delineou-se o campo da formação de professores, a partir do qual se desenvolveu uma comunidade de pesquisadores dedicada a realizar investigações sobre o professor e a docência, utilizando uma variedade de recortes metodológicos, enfoques temático-conceituais e bases teóricas. Dentro desse campo, um dos temas centrais tem sido o desenvolvimento profissional docente. Esses estudos “[...] têm apontado para o caráter de construção do conhecimento profissional, para o desenvolvimento profissional ao longo do próprio exercício da docência e para a construção pessoal desse tipo de conhecimento” (Mizukami, 1996, p. 60).

Para Mizukami (1996), as pesquisas sobre o DPD adotam uma abordagem baseada em uma epistemologia da prática, que abrange uma variedade de enfoques, incluindo os processos de socialização, autodesenvolvimento e identidade profissional. Em conjunto, esses trabalhos apontam que a aprendizagem da docência é fortemente influenciada pela experiência pessoal, pela significação pessoal desta experiência e pela valorização da prática.

De acordo com Mizukami (1996), a epistemologia da prática, traduzida pelo chamado ensino reflexivo, comporta uma produção heterogênea, mas unifica-se ao colocar o professor como figura central do debate. Essa abordagem valoriza a experiência pessoal e o desenvolvimento profissional dos professores.

A autora salienta que a epistemologia da prática não implica em um consenso em torno do conceito reflexão/ensino reflexivo. Porém, o conceito de profissionalização estribado em um saber experiencial permeia a construção desta epistemologia. Esse saber experiencial tem na sala de aula um dos *locus* mais operantes considerando os processos de aprendizagem da docência.

Partindo do vínculo entre experiência de sala de aula e aprendizagem da docência, Mizukami (1996) afirma que os professores constroem quadros referenciais por meio de suas interações com pessoas e instituições. Esses quadros não são totalmente determinados pelo contexto nem inteiramente elaborados pelos docentes. Eles são ancorados em valores, e a reelaboração desses quadros pelos professores é o que assegura a mediação entre teoria e prática. Como conteúdo de tais quadros de referências estão as preconcepções docentes sobre o ensino, a matéria, os estudantes, os valores da profissão e a carreira, dentre outros. Tais quadros são dinâmicos e se constroem ao longo do tempo, desde a experiência estudantil

(trajetória de escolarização) do professor, alcançando os anos iniciais da docência e as experiências de ensino. Assim, como assinala Mizukami (1996, p. 64), “Os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido *a priori*.” Em suma, os quadros referenciais que os professores elaboram ao longo do processo de aprendizagem da docência são parametrizados, significativamente, pela escola como local de trabalho e (con)vivência.

Martínez (2010) destaca que a aprendizagem da docência, associada à identidade e à subjetividade docente, é equiparada ao desenvolvimento profissional docente (DPD). Ao longo da história, segundo o autor, a concepção de docência e seus papéis sofreram modificações, o que ressalta o DPD como um processo vinculado à compreensão da necessidade de formação contínua dos professores, principalmente diante da suscetibilidade da formação e trabalho docente às transformações sociais.

Apesar desta associação à aprendizagem da docência, é importante ressaltar a polissemia do termo desenvolvimento profissional docente. Seus sentidos se devem tanto à existência de diferentes modelos de DPD registrados pela literatura da área (Vaillant; Marcelo, 2012), quanto pelo fato de não ser um processo universal e uniforme, uma vez que é dependente das experiências pessoais e profissionais que cada professor(a) elabora durante sua trajetória como profissional da educação.

Ademais, pode-se dizer que o desenvolvimento profissional docente é polifônico, no sentido de existir uma dissonância quanto aos seus modos de garantia. Assim, se tomarmos as atuais diretrizes para a formação de professores ver-se-á nelas a existência de uma concepção restrita de desenvolvimento profissional, que atrela a formação docente ao treino de habilidades e competências focadas na melhoria métrica do rendimento escolar dos estudantes. No contraponto deste entendimento estão os estudos e reivindicações de educadores e pesquisadores, filiados ao campo da formação de professores, que advogam pela formação plena dos professores e pela centralidade destes na promoção do próprio desenvolvimento profissional.

Considerando que as políticas de formação de professores são um campo em disputa, vinculadas a projetos sociais de base ideológica conservadora, pode-se inferir a coexistência de uma diversidade, resultando em uma polifonia, de agentes constituídos por organismos internacionais, entidades governamentais, associações de educadores, trabalhadores da educação, sindicatos e outros, cada um com discursos e práticas distintos que influenciam o desenvolvimento profissional docente.

Neste cenário, as diferentes vozes entabulam concepções de formação, algumas de natureza estritamente técnica, em que o desenvolvimento profissional se opera sobre o professor, enquanto outras adotam uma abordagem crítico-reflexiva, em que o desenvolvimento profissional se efetiva com os professores (Martínez, 2010). Esta segunda possibilidade está representada nos estudos de Silva (2018), que propõe uma política de formação de professores ancorada em uma perspectiva crítico-emancipadora baseada na epistemologia da práxis. Nesta vertente, o DPD implica em uma ruptura com propostas formativas eivadas de racionalidade técnica, promovendo a assunção do caráter histórico transformador da ação educativa e posicionando o professor na linha de frente de seu desenvolvimento profissional face ao seu engajamento político.

Para García (1999), o DPD não deve ser tratado de forma minimalista, como sendo a justaposição da formação continuada à formação inicial. Ele concebe o termo ‘desenvolvimento’ como sinônimo de evolução ou continuidade e não sobreposição de formação. Para o autor, o DPD é uma abordagem formativa que se dá no contexto ampliado do desenvolvimento curricular e organizacional, focando na resolução de problemas escolares por meio de atividades de aperfeiçoamento docente coletivo.

A literatura da área, segundo o autor, oferece uma ampla listagem de definições para o termo DPD que inclui algumas dimensões, tais como: desenvolvimento pedagógico, compreensão de si, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico, desenvolvimento profissional e desenvolvimento da carreira.

García (1999, p. 153) destaca a reflexão como uma das estratégias do desenvolvimento profissional do professor. Ele a compara a um espelho, pois permite ao docente uma maior autoconsciência pessoal e profissional. Dentro da abordagem reflexiva, o autor estabelece a análise de biografias profissionais como uma das estratégias de desenvolvimento profissional. A redação de biografias é vista como ponto inicial de um processo mais abrangente de trabalho colaborativo, colocando o docente diante da necessidade de pensar “[...] qual é a realidade em que trabalho?, como penso e ajo na minha classe?, como cheguei até aqui?, que quero fazer a partir de agora?” (García, 1999, p. 156). Em síntese, esta estratégia contém o gérmen da mudança da prática docente e a percepção de que o DPD está atrelado ao desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e da própria profissionalidade docente, afirma o autor.

Uma outra concepção sobre o DPD, igualmente importante para as pretensões desta pesquisa, é formulada por Diniz-Pereira (2019). Para ele, a identidade docente e o desenvolvimento profissional não são temas sinônimos, como observado em García (1999), o

que, segundo o autor, evidencia a disputa em torno do termo. Diniz-Pereira (2019) destaca que o fator mais relevante para o DPD é a indissociabilidade entre formação e trabalho docente. A partir dessa perspectiva, reforça-se a necessidade de entender o desenvolvimento profissional do professor formador a partir da moldura institucional dos IFs e da organização do trabalho no ProfEPT. Deslocar o eixo do DPD da escola, como proposto por García (1999), para o trabalho, conforme argumenta Diniz-Pereira (2019) põe em evidência:

- a) a categoria da verticalização do trabalho, a qual o professor que atua no ProfEPT se encontra submetido. Nos IFs essa verticalização tem como marcas a polivalência e a intensificação do ofício docente (Oliveira; Cruz, 2017), aumentado, assim, sua complexidade e reduzindo a margem autoral do desenvolvimento profissional deste profissional;
- b) os processos de aprendizagem da docência no seio de IFs que integram uma rede federal em EPT, se identificam como instituições *multicampi*, equiparadas às universidades federais, ofertantes de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2008)

O próximo tópico deste texto abordará o desenvolvimento profissional docente em EPT, buscando estabelecer uma conexão com a base teórico-metodológica desta pesquisa, que é a fenomenologia em sua extensão existencial. Vale destacar que, em consonância com Vaillant e Marcelo (2012), o DPD está atrelado aos processos contínuos de aprendizagem da docência pelos quais passam os professores. O termo ‘desenvolvimento’ assume, conotativamente, o sentido de evolução e continuidade da formação de professores. Essa ideia de continuidade, presente no conceito de DPD conforme discutido por García (1999), visa superar a mera justaposição da formação continuada e formação inicial.

No que diz respeito aos termos ‘formação continuada’ e ‘DPD’, Roldão (2007, p. 57) observa que: "Formação contínua, formação em contexto e desenvolvimento profissional são conceitos diversos que, contudo, se usam por vezes de forma difusa e equívoca [...]". Para a autora, a formação contínua é uma resposta dada à exigência da expansão da escolaridade docente. Isso equivale a afirmar que a formação contínua/continuada é externa à constituição da docência, uma vez que é impulsionada por políticas ou exigências dadas por mudanças no mundo do trabalho.

Em termos fenomenológico-existenciais, falar em processo contínuo de desenvolvimento profissional docente pode ser considerado uma imperfeição, pois a aprendizagem da docência implica entender que o sujeito se torna permanentemente professor devido à sua natureza enquanto um ser de relações e experiências, de projetos, projeções e

escolhas, aberto e condicionado. O “vir-a-ser” é, assim, o fundamento “permanente” do processo de DPD.

Parece tratar-se apenas de um jogo de palavras no qual a expressão ‘permanente’ substitui o termo ‘contínuo’. Entretanto, esta pesquisa entende e advoga que a profissão, neste caso a docência, é uma forma de ser e estar no mundo com os outros, dentre tantas outras formas possíveis que se derivam de uma escolha motivada pelo inacabamento humano. Esse entendimento ancora-se em uma concepção fenomenológico-existencial (Sartre, 2012), segundo a qual o homem é um ser da/para a liberdade, do projeto e da responsabilidade. Face à inexistência de uma natureza humana definida *a priori*, o ser humano se constitui permanentemente a partir de uma existência marcada pelas escolhas que faz. O homem é um projeto. Neste sentido, em Sartre (2012), a profissão é uma manifestação de uma escolha primeira e original pela existência. O homem será aquilo que projetou ser, diz o filósofo.

A profissão é a objetivação de um querer e de uma vontade que se materializam. Em contrapartida, o ser, isto é, o existir no mundo como projeto, pertence à alçada subjetiva e diz respeito “[...] aquilo que [o homem] projeta vir a ser, e aquilo que tem consciência de projetar vir a ser” (Sartre, 2012, p.19). Sem poder contar com modelos de vida e valores dados *a priori*, o homem deve inventar-se. Essa invenção é sempre inacabada e a opção profissional que dela decorre é uma forma imediata de ser no e com o mundo.

Deste modo, no alcance de uma pedagogia da existência pode-se afirmar, hipoteticamente, que o desenvolvimento profissional docente é um processo permanente de inacabamento da aprendizagem da docência.

Em estudo recente, Leite (2022), centrada no conceito freireano de Ser Mais pelo qual se entende o homem como um ser inacabado e inconcluso, defende o uso do termo desenvolvimento *pessoalprofissional*, pelo qual o professor responsabiliza-se pelo seu fazer docente ao assumir-se, diante da aprendizagem, como ser humano.

Esse desenvolvimento é um processo de vir a ser que está em constante aprimoramento na constituição do ser docente, e que ocorre em diferentes contextos intencionais ou não. É um processo sempre em construção, inconcluso [...] Por sermos inconclusos, sabedores da nossa inconclusão e inacabamento, é que buscamos nos conhecer e conhecer o mundo. Logo, aprender e ensinar (Leite, 2022, p. 96).

Da passagem acima, infere-se que o desenvolvimento, seja *pessoalprofissional*, ou profissional docente como temos empregado, requer que a aprendizagem da docência seja

encarada nos limites de uma filosofia (Sartre, 2012) e/ou de uma pedagogia (Leite, 2022) humanista.

Na literatura, a ideia da continuidade presente no conceito DPD remete à noção de aumento, de melhora, de aperfeiçoamento (García, 1999) daquilo que já existe. Neste contexto, é preciso que exista a docência instituída para que se possa falar de seu desenvolvimento contínuo e do desenvolvimento profissional de quem a pratica.

Em contrapartida, em termos fenomenológico-existencial o que existe é o nada sobre o qual projetamos o que somos. Ou seja, não há uma docência dada como processo contínuo de desenvolvimento. Há homens e mulheres inacabados que elaboram, a partir de condições determinadas, mas em situação de liberdade, projetos de existência, dentro dos quais se edifica a docência. A docência é parte de uma vida, isto é, aquele que a exerce não o faz sem as marcas condicionantes de toda uma existência em construção. Como fração de uma vida inacabada, a aprendizagem da docência é igualmente um componente do processo permanente de desenvolvimento profissional docente.

Em suma, o DPD não é transição sucessiva de etapas pelas quais algo se torna o que é, isto é, assume formas da docência nas quais a atual é sempre melhor que as anteriores. O desenvolvimento profissional é engajamento, isto porque é preciso escolher; é projeto humano-pessoal de existência profissional pelo qual o professor apreende a si mesmo (subjetividade) e descobre o outro como condição de seu existir (intersubjetividade); é, por último, a docência que se constrói no e com o mundo que existe num movimento de lançar para fora. O professor se faz permanentemente profissional da docência e luta contra a possibilidade de que, ao longo de seu desenvolvimento, deixe de sê-lo. Em base sartreana, é o engajamento, a ação engajada, que configurará as possibilidades e condicionará o desenvolvimento profissional.

Dado o exposto, esta pesquisa entende que o DPD está associado aos processos de aprendizagem da docência que são marcados pelas experiências de vida e pela trajetória acadêmico-profissional que os professores dos IFs percorreram até chegarem ao ProfEPT. Uma vez no programa, o caminho da aprendizagem docente continua a ser trilhado, mas com o agravante da condição de professor formador de outros professores/profissionais da e para a educação profissional e tecnológica.

Assim, advoga-se que o conhecimento de si é o fator de base para o desenvolvimento profissional do docente que atua no ProfEPT. Além disso, outros elementos adjacentes (Imbernón, 2019), tais como o desenvolvimento teórico e pedagógico do professor, a carreira,

as condições de trabalho e a estrutura administrativa institucional também influenciam, alavancando ou cerceando, o desenvolvimento profissional.

Por fim, ancorado em base teórica fenomenológica, este trabalho compreende que o DPD é inerente à condição humana do professor enquanto ser condicional e destaca o caráter permanente do desenvolvimento profissional docente. Não se pode afirmar, categoricamente, que tal processo seja evolutivo e progressivo no sentido de existir uma formação docente sequencializada, na qual a situação presente é sempre melhor do que aquela que a antecedeu. Outrossim, o professor está constantemente ressignificando suas experiências e, neste ato axiológico de seu desenvolvimento profissional, constitui-se pessoal e profissionalmente.

4.2.1 O Desenvolvimento Profissional Docente em EPT

Este tópico discute a produção sobre o desenvolvimento profissional docente em Educação Profissional e Tecnológica a partir da apresentação dos resultados obtidos com um estudo exploratório realizado mediante uma pesquisa bibliográfica, cujos resultados gerais estão apresentados na seção três desta tese.

O estudo do estado do conhecimento concentrou-se na formação de professores em EPT nos IFs durante o período entre 2008 e 2023. Uma das metas foi estabelecer um foco temático para esta pesquisa com base no que estava sendo comunicado ou silenciado pela literatura do campo da formação de professores sobre a formação docente na EPT.

Nesse contexto, este tópico se restringe à discussão das produções vinculadas ao tema central da tese, que é desenvolvimento profissional docente em EPT e seu enquadramento na literatura do campo da formação de professores.

Cabe aqui destacar o que constitui o DPD. Para isso, é necessário diferenciar entre formação e desenvolvimento profissional docente. Embora a formação inicial e a formação continuada estejam vinculadas ao DPD, como observa Imbernón (2019), considerar formação e DPD como processos similares poderia sugerir que a formação teria papel de exclusividade no desenvolvimento profissional dos professores. Assim, segundo o autor,

[...] la formación es un elemento importante de desarrollo profesional pero no el único y quizá, no el decisivo. Por tanto, un posible acercamiento al concepto de desarrollo profesional del profesorado puede ser todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión (Imbernón, 2019, p. 155).

Nesta acepção, o DPD engloba os processos pedagógicos-formativos, mas não se limita a eles, especialmente quando a formação é identificada restritivamente como processo de capacitação, conforme destacado por Imbernón (2019).

Sem negar os vínculos existentes entre o DPD e temas como formação, identidade, saberes, prática pedagógica e trabalho docente, esta pesquisa entende o DPD como um processo de aprendizagem da docência. Este processo envolve, por um lado, o conhecimento de si e a interpessoalidade (base antropológica da aprendizagem docente), as condições institucionais, o contexto social e o contorno das políticas de formação docente (base sócio-política da aprendizagem da docência) e, de outro, os conhecimentos e os saberes (base epistemológica da aprendizagem da docência), bem como os valores da docência (base axiológica da aprendizagem da docência).

Essa visão ampliada da aprendizagem da docência vai além do ensino de conteúdos, abrangendo também a profissionalização docente, concepções de educação, a formação do ser humano através do processo educativo e a elaboração de projetos societários.

Em relação ao desenvolvimento profissional docente nos IFs, dos 223 trabalhos selecionados, apenas sete abordam esse tema específico. Deste montante, cinco são artigos científicos, uma produção é uma dissertação e outra é uma tese. Dentro deste cômputo, duas produções têm a mesma autoria e referem-se a um mesmo trabalho científico, do qual resultou uma tese e um artigo apresentado em um painel temático em um evento científico da área de educação (Dias, 2020; 2022). Além disso, há uma dissertação (Freire, 2018) e um artigo (Barbosa²¹; Medeiros Neta, 2018), com autores em comum, mas com recortes temáticos distintos. A seguir, o quadro 2 apresenta a relação dos sete trabalhos coletados, indicando a natureza do trabalho, o ano de sua publicação, título e autores.

Quadro 2 - DPD em EPT - produções bibliográficas

PERIÓDICO			
Tipo	Ano	Título	Autores
Painel - XXI Endipe	2022	Formação e Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Profissional e Tecnológica	DIAS, Marlei José de Souza
Tese	2020	Tecendo colaborativamente a formação e o desenvolvimento profissional docente no IFTM: identidade, saberes e práticas	DIAS, Marlei José de Souza
Artigo	2018	Grupo de estudos pedagógicos como proposta de desenvolvimento profissional: contribuições ao trabalho docente na educação profissional, científica e	SPRICIGO, Fabrício; SANTOS, Thisciana Fialho dos; SANTOS, Marisilvia dos.

²¹ Os sobrenomes Freire (2018) e Barbosa (2018) referem-se a mesma autora.

		tecnológica.	
Artigo	2018	Necessidades formativas de professores dos Institutos Federais e desenvolvimento profissional docente.	PENA, GERALDA APARECIDA DE CARVALHO
Dissertação	2018	O professor da educação básica, técnica e tecnológica e seu desenvolvimento profissional docente: um estudo do IFRN Campus Natal Central	FREIRE, JULIANA KELLE DA SILVA
Artigo	2018	As mudanças na carreira docente e o desenvolvimento profissional nos Institutos Federais: avanços e retrocessos.	BARBOSA, JULIANA KELLE DA SILVA FREIRE; MEDEIROS NETA, OLÍVIA MORAIS DE
Artigo	2016	Histórias tecidas e publicizadas: formação, identidade e desenvolvimento profissional.	SOUZA, MARLEI JOSÉ DE; GUIMARÃES, IARA VIEIRA.

Fonte: o autor, dados coletados na pesquisa (2023)

O trabalho apresentado no XXI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) e a tese de doutorado têm a mesma autoria e filiam-se à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), embora a autora seja membro do quadro profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Ambas as produções derivam de uma mesma pesquisa que teve como objetivo analisar como os processos formativos contribuem para o DPD dos docentes que atuam na EPT. A pesquisa foi desenvolvida no IFTM, câmpus Uberlândia, e contou com a participação de 17 professores colaboradores.

Utilizando uma abordagem qualitativa de pesquisa, do tipo ação-crítico-colaborativa, a investigação procurou identificar as necessidades formativas dos colaboradores em relação à prática pedagógica, bem como as mudanças ocorridas na prática dos participantes a partir do trabalho colaborativo em grupo. Os resultados apontaram que, por meio da colaboração no grupo, os professores passaram a ressignificar a prática pedagógica em EPT, deslocando a centralidade do processo do professor para o estudante e reconhecendo a identidade profissional que está em permanente processo de construção.

O estudo de Dias (2020; 2022) concentra-se nos temas dos saberes e da identidade dos professores, destacando o desenvolvimento profissional docente como uma ação de formação contínua. Nesse processo, os docentes da EPT formam a si mesmos, em situações coletivas a partir das quais ressignificam a prática pedagógica.

Por seu turno, os autores do trabalho intitulado *Grupo de estudos pedagógicos como proposta de desenvolvimento profissional: contribuições ao trabalho docente na educação profissional, científica e tecnológica* estão filiados ao IFSC. O objetivo desse artigo é analisar as contribuições do Grupo de Estudos Pedagógicos para a atuação dos docentes, em particular

aqueles sem formação em licenciatura, na EPT nas dependências do IFSC. Embora o problema que motivou o estudo não seja claramente explicitado no resumo do trabalho, uma leitura atenta deste item leva a deduzir que a instituição de um Grupo de Estudos Pedagógicos foi uma resposta ao elevado número de professores sem licenciatura que atuam no IFSC. Este grupo foi criado com o propósito de promover a reflexão sobre a prática docente nesse contexto.

O trabalho parametriza-se em uma pesquisa-ação e se vale de um questionário para promover a coleta de dados. Os resultados revelam que é possível, por meio da reflexão sobre a prática e na prática, oportunizar mudanças no saber-fazer do profissional da educação. Destaca-se o compartilhamento entre pares como estímulo à construção de uma atuação que possibilita a reformulação de conceitos e a revisão de crenças.

Por sua vez, o artigo *Necessidades formativas de professores dos Institutos Federais e desenvolvimento profissional docente* apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no IFMG, câmpus Ouro Preto. A pesquisa, conduzida pela autora, que é também servidora do IFMG, teve por objetivo identificar as necessidades formativas dos professores iniciantes em EPT, com vistas à elaboração de programas de promoção do DPD. Segundo a autora, o estudo permitiu não somente identificar as necessidades formativas dos docentes, como também forneceu indicadores para um programa de desenvolvimento profissional docente voltado às necessidades do corpo docente daquela instituição.

A dissertação de Freire (2018), vinculada ao IFRN, investigou como os professores de um câmpus do IFRN se desenvolvem profissionalmente a partir das ações de fomento ao DPD ofertadas pela referida instituição. A pesquisa, que explora as histórias de vida dos participantes, ressalta a centralidade dos próprios professores como agentes de seu processo de desenvolvimento profissional. Em termos de resultados, a pesquisa apontou que o IFRN dispõe de políticas de fomento à formação de seu quadro docente, que incluem a oferta de cursos de formação inicial e continuada, programa de apoio à pesquisa, bolsas para capacitação, incentivo às ações de intercâmbio, promoção de feiras, fóruns e congressos acadêmicos e científicos, editora para apoiar as publicações docentes e programas de qualidade de vida. Ao sondar os reflexos destas políticas sobre o DP dos professores participantes, a partir da exploração das narrativas produzidas, o estudo destacou que a institucionalidade do IFRN desponta como um desafio ao desenvolvimento profissional de seus professores, visto que os docentes estão submetidos à verticalização da docência, que acarreta jornadas de trabalhos em diferentes níveis, modalidades e unidades curriculares.

Barbosa e Medeiros Neta (2018), filiadas ao IFRN e à UFRN, respectivamente, conduziram um estudo intitulado *As mudanças na carreira docente e o desenvolvimento profissional nos Institutos Federais: avanços e retrocessos*. O objetivo principal da pesquisa foi analisar as mudanças, tanto positivas quanto negativas, ocorridas na carreira docente do professor EBTT após a implementação dos IFs. Ademais, o trabalho pretendeu compreender de que forma tais mudanças impactaram o desenvolvimento profissional dos professores.

Quanto à metodologia, a pesquisa adotou o método histórico-dialético, sendo qualitativa e descritiva. Os procedimentos envolveram uma pesquisa documental e uma pesquisa bibliográfica. Para abordar o tema da formação de professores em relação ao DPD, o trabalho adotou os autores Carlos Marcelo García e Francisco Imbernón. O estudo concluiu que, legalmente, a carreira EBTT está equiparada ao Magistério Superior, proporcionando aos professores da EPT condições de qualificação profissional e incentivando sua participação em atividades de pesquisa e extensão. Em contrapartida, as autoras destacaram tensionamentos, como a verticalização da atuação docente em diferentes níveis e modalidades, dentro dos IFs.

No artigo *Histórias tecidas e publicizadas: formação, identidade e desenvolvimento profissional* (Souza; Guimarães, 2016), cujas autoras pertencem ao IFTM e à UFU, o objetivo foi compreender os impactos da sociedade da informação sobre a prática e o desenvolvimento profissional dos professores que atuam em cursos superiores de tecnologia em um Instituto Federal no estado de Minas Gerais, não especificado. Para isso, optaram por uma abordagem de pesquisa documental e bibliográfica. A coleta de dados foi realizada por meio dos Currículos *Lattes* dos professores investigados. O artigo destaca que a constituição identitária dos três grupos de professores mapeados não é fixa, mas dinâmica, uma vez que cada grupo vive dilemas e todos eles estão em processo de constituição de suas identidades.

Conclusivamente as autoras atestam que a sociedade da informação afeta a identidade docente e demanda novos modelos de construção identitária. O estudo revelou existir três grupos de identidades: a identidade daqueles que não produzem academicamente no ensino superior; a identidade docente daqueles que se envolvem com as demandas da produção acadêmica; e, por último, a identidade ligada aos professores com alta produtividade acadêmica e com jornada de trabalho intensificada.

A análise dos trabalhos revela uma tendência predominante em abordar o DPD dos professores da EPT sob o enfoque da formação continuada. Nesse contexto, autores como Dias (2020; 2022) e Pena (2018) exploram o DPD a partir das necessidades formativas dos professores dos IFs. Por sua vez, Spricigo, Santos e Santos (2018) vinculam o tema à formação pedagógica docente por meio de Grupo de Estudos Pedagógicos. De outra parte,

Barbosa e Medeiros Neta (2018) relacionam o DPD à discussão sobre a carreira docente nos IFs. Por último, Freire (2018) discute a temática a partir das políticas de formação de um IF, que visam fomentar o desenvolvimento profissional de seus docentes.

Mesmo em número reduzido, os trabalhos analisados, a contar de seus elementos lacunares, contribuíram para a definição do foco temático desta tese, que se concentra na figura do professor formador em EPT que atua no ProfEPT. Os elementos justificativos dessa escolha temática foram cuidadosamente examinados na seção três deste trabalho.

Com a delimitação temática estabelecida, o objetivo da pesquisa foi traçado: analisar o DPD dos professores formadores que atuam no ProfEPT, evidenciando como eles constroem e compreendem os processos de profissionalização e aprendizagem da docência na EPT. Diante desse propósito, argumenta-se que os significados e sentidos atribuídos pelos professores formadores do ProfEPT ao seu DPD tem uma dimensão tanto coletiva quanto individual. Esses sentidos e significados calcam-se inicialmente no desafio de afirmar o valor do magistério na modalidade, face ao pré-juízo que confere à educação profissional uma predileção formativa inferior à formação geral.

Em face do exposto, entende-se que o enfrentamento das necessidades formativas dos docentes, em EPT, congrega variadas práticas e ações a serem construídas pelos próprios professores formadores, especialmente considerando o cenário que evidencia o papel lacunar dos IFs na indução de Programas de DPD.

Defende-se que o DPD do professor formador em EPT no ProfEPT deve ocorrer em condição de vínculo com os pressupostos políticos, culturais, pedagógicos, epistemológicos e filosóficos dos IFs. Assim, se nestas instituições de educação profissional e tecnológica há a verticalização do ensino e do trabalho docente e a formação discente ocorre de forma integrada (formação omnilateral e politécnica), então a formação permanente do professor formador deve dar-se de maneira plena (todas as dimensões humanas) e de forma integrada (trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógica).

Neste sentido, a questão de pesquisa se formula da seguinte maneira: como o professor formador credenciado no ProfEPT constrói e significa seu DPD no contexto dos IFs, que instituições marcadas pela verticalização da docência?

Entende-se que as experiências profissionais dos professores formadores que lecionam no ProfEPT muitas vezes são caracterizadas por uma docência carente de formação pedagógica (bacharéis e tecnólogos) e/ou por falta de conhecimento dos matizes da educação profissional (licenciado). Entretanto, face aos vínculos estabelecidos por estes professores com o programa, argumenta-se que o DPD do professor formador do ProfEPT impulsiona

tanto uma aprendizagem da docência em EPT em nível pessoal quanto coletivo, orientando-os para a compreensão dos fundamentos político-pedagógicos dos IFs.

Neste tocante, o caminho a ser percorrido para responder ao problema e promover a defesa da tese recorreu às narrativas dos professores formadores do ProfEPT, participantes da pesquisa, como forma de entender o processo de DPD destes profissionais a partir das significações que produzem sobre a profissionalização e aprendizagem da docência em EPT.

A próxima seção se dedica ao trabalho de análise das narrativas. No entanto, é importante salientar que esta pesquisa não ambicionou envolver-se com a totalidade dos episódios vividos pelos professores colaboradores. Sem esta pretensão maximalista, como definido por Bertaux (2010), a pesquisa optou pela filtragem das experiências de formação acadêmica e atuação profissional como linha provocadora da narrativa “[...] desde que haja uma forma narrativa em uma entrevista, tendo o sujeito utilizado tal processo para expressar os conteúdos de uma parte de sua experiência vivida, diremos que existe algo de narrativa de vida” (Bertaux, 2010, p. 48).

Considerando o exposto, na seção dois procurei redigir minha autobiografia assumindo minha vida em sua totalidade. Em contrapartida, o roteiro das entrevistas narrativas foi direcionado especificamente para as experiências de formação e atividade profissional dos narradores. É importante ressaltar que, mesmo com essa orientação, é provável que os entrevistados, ao contarem sobre os processos de vida acadêmico-profissional, tenham considerado as experiências narradas dentro do contexto mais amplo de sua existência.

5 O DPD: ARTICULAÇÃO COM AS HISTÓRIA DE VIDA NO ProfEPT

Na seção anterior, exploramos o desenvolvimento profissional docente em sua relação com o campo da formação de professores, contextualizando esses temas na educação profissional e tecnológica. Agora, nesta seção, a escrita debruça-se sobre as narrativas dos colaboradores entrevistados com o objetivo de entender o processo de DPD dos professores formadores no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

5.1 Trajetórias de vida e formação

O desenvolvimento profissional de um docente está diretamente implicado em sua trajetória biográfica. A escolha da docência, o ingresso na carreira, a construção da identidade e da aprendizagem docente são processos provocados por situações mais amplas da vida. Assim, a origem social, a situação familiar e os projetos de existência guarnecem o percurso formativo e as experiências profissionais.

Nesse contexto, este tópico apresenta os processos biográficos narrados pelos colaboradores desta pesquisa, a partir de um eixo voltado à sondagem de suas trajetórias de vida e formação. Nele, a reconstituição recai sobre o perfil dos docentes entrevistados e sobre a formação acadêmico-profissional dos professores formadores do ProfEPT.

5.1.1 Perfil dos professores colaboradores: escolha e ingresso na docência

Para uma caracterização dos entrevistados, sujeitos da pesquisa, é importante reiterar que, neste trabalho, o emprego da narrativa de histórias de vida cobre uma parte do tecido existencial dos entrevistados, composta pela formação acadêmica e pela atuação profissional. No que concerne a este endereçamento metodológico conferido à história de vida, Souza (2006, p. 24) frisa que

O entendimento construído sobre a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diários pessoais, objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e ontológicos vividos pelos sujeitos em diferentes contextos.

O delineamento, então, dos colaboradores tem em conta, a título metodológico, o recorte biográfico formação-profissão. Em relação ao perfil, busca-se explicitar o que emerge dos questionários respondidos e das entrevistas realizadas com os seis colaboradores. A intenção não é construir o perfil do conjunto dos professores que lecionam no ProfEPT com base nas 76 respostas dadas ao questionário. O que se quer é tomar o contorno dos professores entrevistados como contexto circundante de suas narrativas, sempre visando a compreensão de seus processos de DPD.

A partir do tratamento dos dados colhidos com o questionário foram feitas extrações e edições em planilhas do *Microsoft Excel* objetivando um melhor gerenciamento e organização das informações. Esse procedimento permitiu, conforme exposto na seção três, estabelecer critérios para a escolha de seis colabores, dentre as 76 respostas obtidas com o questionário.

Para uma preservação das identidades, os entrevistados são identificados com o nome professor seguido da letra E, que remete à entrevista, e de um número entre 1 e 6, que distingue os narradores.

Pode parecer redundante, ao trabalhar com entrevista narrativa e explorar as experiências das histórias de vida, dizer que o corpo docente do ProfEPT é integrado por grande diversidade, mas, ao menos em termos de formação inicial este é um traço identitário dos docentes que atuam no Programa. Isso pode ser observado na fala da Professora E5, quando ela menciona as estratégias que adotou no intento de formar o primeiro quadro de docentes do ProfEPT, em seu câmpus:

[...] eu organizei o primeiro processo seletivo formei né? o primeiro grupo de professores no IF ((menciona o nome do IF no qual trabalha)) porque não são processos fácil né? foi um processo de convencimento porque cada um é de uma área e não necessariamente da área de humanas então a gente tinha éh dois engenheiros agrônomos um engenheiro dois engenheiros florestais uma zootecnista uma professora de educação física éh:: deixa eu ver o que mais... era um grupo muito heterogêneo né [...] (Professora E5, 2023).

Pertencente à área de ensino, o ProfEPT tem na heterogeneidade de seus docentes um dos traços de sua singularidade em meio a outros mestrados profissionalizantes. Levando isso em consideração, os próximos parágrafos fazem uma apresentação do perfil dos entrevistados, expondo fatores de escolha e ingresso no magistério.

A Professora E1 é licenciada na área de Linguística, Letras e Artes. Docente há 26 anos, tem doutorado em sua área de formação inicial. Está lotada em um Instituto Federal da região centro-oeste desde 2013 e possui jornada de trabalho com dedicação exclusiva. Tem entre 40 e 49 anos. No magistério atuou na educação básica lecionando inglês no ensino

médio em escola pública estadual. Lecionou em duas instituições de ensino superior (IES), ambas públicas, mas não como professora concursada, e em uma IES privada. Além do mais, antes de ingressar no IF teve uma experiência como professora de inglês em uma escola de idiomas. Criada em uma pequena cidade do interior de Mato Grosso do Sul, com poucas opções de trabalho, narra que seu primeiro interesse pela docência partiu das influências que recebera de uma professora de Língua Portuguesa.

[...] escolhi a docência éh:: ela... eu eu sempre falo que procuro ser uma professora que trago referências que estimule e motive outros a ser professor que foi o que aconteceu comigo ao decidir que seria professora éh::: teve como principal motivação a:: experiência com uma professora de Língua Portuguesa que eu admirava muito a forma como ela conduzia as aulas a forma como ela tratava os alunos isso me motivou a ser professora [...] (Professora E1, 2023).

Dentre os sentidos aparentes que a Professora E1 confere à escolha profissional, a partir de suas experiências, está a percepção do professor como um profissional da condução, do direcionamento e da relação, que é capaz de encaminhar a aula e o aluno. Ao admirar a forma de tratamento recebida, a entrevistada é motivada pelo jeito de sua professora fazer e, inevitavelmente, pelo ser professora. Ao rememorar os episódios que a conduziram à escolha do magistério, a Professora E1 destaca dois atributos na profissional que a inspira, a saber: o cognitivo e o atitudinal.

Os saberes e os vínculos são indicativos que Vaillant e Marcelo (2012) encontram na literatura que discute as características do bom professor, aquele que produz aprendizagem. Sensíveis às diferenças culturais e à diversidade docente, os autores mencionam “[...] o exame da bibliografia mostra que [...] existe um conjunto de capacidades docentes que influem nos conhecimentos aprendidos e adquiridos pelos estudantes” (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 19). Dentre estas capacidades estão aquelas que a narradora encontra em sua professora, o domínio pedagógico daquilo que é ensinado (a forma como conduzia as aulas) e os valores, a exemplo da liderança (a forma como tratava os alunos).

Ademais, a fala da entrevistada expressa o significado da docência como uma fonte de inspiração para os outros. Há uma espécie de missão atribuída ao papel docente, já que a narradora sempre se propõe estimular seus alunos, a partir de sua postura docente, a serem professores. Na constância da motivação de seus alunos, a narrativa parece entender a docência de forma ampliada, como uma relação que não se esgota nos meios de transmissão de conteúdos. Isso é evidenciado pela descrição que faz de sua professora, destacando a influência atrativa que a docente exerce sobre o aluno, a seguir:

[...] era uma professora muito carismática né? a forma como ela tratava foi lá no ensino no ensino médio isso... bem na educação básica é:::... e a forma como ela ensinava assim ela demonstrava um domínio do conteúdo assustador assim é claro na área de Língua Portuguesa né? ela... destrinchava a gramática da Língua Portuguesa na lousa e isso me impressionava mu::ito então falei "um dia vou ser assim" ((risos)) "um dia chego lá" ((risos)) não sei se eu cheguei não mas tô caminhando [...] (Professora E1, 2023).

Há, nesta fala, a percepção da docência como caminho e construção. No caso da experiência narrada, nos primórdios do caminho está a professora da narradora que também se converte em referência e modelo-ideal, posto sempre mais à frente na caminhada profissional construída pela entrevistada (“um dia chego lá”). Relativamente ao seu ingresso na docência a Professora E1 pontua

[...] nunca pensei em em lecionar para crianças éh sempre o foco foi a adolescência os adolescentes me identificava muito bem com eles iniciei na docência mesmo em ((mil novecentos e)) noventa e oito quando eu me sin/ eu tenho a oportunidade de começar o ensino de Língua Inglesa ensinar a Língua Inglesa e me apaixono pela língua ali no momento em que eu vejo na época em ((mil e novecentos e)) noventa e oito tava sendo integrada a disciplina de Língua Inglesa ao ensino médio acho que não existia até então né [...] (Professora E1, 2023).

Em termos de contexto histórico, o ingresso na docência ocorreu no calor da implantação da LDB 9.394/96 e fim do ensino médio compulsoriamente profissionalizante. A novidade deu o tom da experiência inicial como professora: a Língua Inglesa como componente curricular era novidade, assim como a carreira e os alunos. A paixão é o sentido do novo (se apaixona pelo ensino de inglês). Esse sentimento representava uma excentricidade diante do que já havia vivido em educação, uma vez que o ingresso na carreira coincidia cronologicamente com as mudanças operadas no ensino médio, especialmente com relação à Língua Inglesa, tornada obrigatória para a formação dos jovens estudantes. A docência, para a professora E1, inicialmente significava mudança, transformação e renovação. Sua paixão pelo inglês tem sentido de raízes da docência, uma conexão que permaneceu ao longo de sua trajetória profissional. O fundamento de sua identidade docente está, ao longo de sua narrativa, muito atrelado a este sentimento originário. Embora tenha atuado com formação de professores e com o ensino da Língua Portuguesa, ela destaca o prazer de poder retornar às suas origens fixadas no ensino de Língua Inglesa.

[...] em relação à docência eu acho que eu ((me)) encontro num momento em que hoje eu voltei pro ensino de Língua Inglesa estou muito feliz com isso ((risos)) eu me afastando da Língua Portuguesa e::: tô aí ((há)) seis anos pleiteando uma

aposentadoria e:: pensando assim "é aqui que eu vou contribuir é no ensino de Língua Inglesa é isso que eu sei fazer muito bem" dessa forma né? [...] e no Cenid ((Centro de Idiomas do IF no qual trabalha)) eu consigo fazer isso bem então hoje eu acho que eu... que eu eu na docência eu estou... bem... eu amenizei os meus conflitos ((risos)) daquilo que eu gostaria de fazer com aquilo que eu posso fazer né [...] (Professora E1, 2023).

Embora a narrativa trate do ingresso na docência, ela não se constrói em uma linearidade na qual as experiências vão se justapondo numa continuidade estanque de fatos. Ao invés disso, é no reavivamento dos episódios inerentes à aproximação do término da carreira que a entrevistada evoca o sentido matricial que o ensino de inglês desempenhou originariamente sobre seu desenvolvimento profissional docente.

Dando continuidade à caracterização dos perfis docentes, a Professora E3 é graduada nas áreas de Linguística, Letras e Artes, em Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, além de possuir doutorado em Administração. Pertence a um Instituto Federal da região sul do Brasil, onde foi aprovada em concurso em 2012 e atualmente cumpre jornada de dedicação exclusiva. É docente há 22 anos e está na faixa etária entre 50 e 59 anos de idade. Coursou outras duas graduações, três especializações e um mestrado. Antes de ingressar no IF desenvolveu experiência profissional no setor de *marketing*, em instituições financeiras. Foi docente no ensino superior privado e lecionou na educação profissional em uma instituição que não pertencia à RFEPC.

Assim como ocorreu com a Professora E1, a escolha pela docência deu-se por um fator externo indutor, que no caso da Professora E3 não é um(a) professor(a) influenciador, mas a própria família.

[...] ah eu o:: que eu me lembro o que eu me lembro não o que eu sei né?... que interferiu muito né? na na na minha trajetória desde do... desde o ensino fundamental naquele tempo era primário e ginásio né ((risos)) hoje chama de ensino fundamental... eu tenho eu venho de uma família de professores né? do lado do meu pai... e:: eu me lembro quando eu era pequenininha eu tinha a letra muito feia e minha tia a irmã do meu pai ela nos finais de semana ela me pegava e fazia ((eu)) fazer caligrafia aquele caderno de caligrafia né? que nem sei se existe hoje ainda e::: se eu errasse ela ficava lá brava... daí ela cans/ ela cansava vinha minha outra tia ela cansava vinha meu tio né... eles eram três professores ((risos)) e:: meu pai disse assim éh "meus filhos vão estudar não vão trabalhar" porque ele queria né uma vida melhor bá bá bá bá bá... e dos três irmãos eu acho que eu fui a única que aproveitei né? essa oportunidade... e eu não sei se eles perceberam que eu ia dar para o negócio ((risos)) então eles incentivaram muito [...] (Professora E3, 2023).

Nascida e criada no norte do Paraná, a Professora E3, ao narrar sua história de vida, menciona, entre risos, que até chegar ao IF sua trajetória foi "é uma trajetória bem tu-mulhada" (Professora E3, 2023). O sentido de tumulto pode estar vinculado a leitura que a

entrevistada faz de seu percurso acadêmico-profissional, em face do entendimento de que ela estaria embrionariamente, segundo o núcleo familiar, identificada com o magistério, denominado de “o negócio”, no excerto acima.

Assim, sua experiência profissional em instituições financeiras e seu envolvimento com o *marketing* estariam, sob certo aspecto, tensionando o investimento familiar, donde surge o sentimento de tumulto experimentado ao longo de sua vida profissional. Ao ingressar no magistério a entrevistada relaciona as experiências profissionais na docência e como executiva, mencionando que gradualmente começou a querer estar mais em sala de aula e menos no setor financeiro, como expresso nos excertos abaixo.

[...] eu fiz um concurso em ((mil e novecentos e)) oitenta e nove ((mil novecentos e)) oitenta e oito pro banco do estado do Paraná... e fui trabalhar na coord/ coordenadoria de marketing do banco.... éh naquela época eu era formada em Letras... Letras em Inglês né? fazia uns biquinho como professora de cursinho e: aí quando... aí foi mudei para ((menciona o nome da cidade))... aí foi quando eu comecei a ir pra área de marketing gestão e etecetera... aí eu fiz... pós em marketing em gestão eu fiz curso de administração... e::: na época eram pouquíssimas pessoas né que tinham essa formação em marketing daí me convidaram pra dar umas aulas... eu comecei dar aula também [...] (Professora E3, 2023).

Concursada com emprego em instituição financeira, à primeira vista, dar aula era uma forma de complementação de sua renda. A compreensão de que ensinar em cursinho se equiparava a um bico profissional denota o entendimento de que ser professor não é uma profissão que demanda formação e conhecimentos específicos. Esta leitura permaneceu mesmo nos primeiros anos de prática docente no ensino superior.

[...] no começo quando me chamaram pra da aula na ((menciona o nome de uma universidade privada))... éh::... que eu falei pra você que eu trabalhava com marketing e tal né? aí a:: coordenadora do curso falou assim pra mim só tinha né? dado aula no cursinho... “cê não quer dar aula” né “no curso” eu falei “ah fazer o que lá” né? nunca dei aula pro ensino superior... “não vai e co/ conta o que você faz” né? “porque ninguém sabe o quê que é... nós estamos começando o curso”... então quando eu comecei foi... foram por dois motivos curiosidade né porque eu... “nossa vou lá contar como é que é tal” e era um bico para mim né... eu trabalhava durante o dia e à noite ia lá olha que legal a noite ia lá ganhar uns troquinhos para contar o que eu fazia [...] achei aquele negócio bacana mas aí eu não sei eu não... o que foi que aconteceu... porque eu eu comecei a querer ir... antes eu ia porque era um compromisso... aí eu comecei a querer... e queria queria... aí chegou um dia que eu cheguei na coordenadora e falei “oh estou querendo demais esse negócio cê não tem mais aula não” ((risos)) daí ela falou assim “tenho tenho tenho” aí peguei mais aulas... foi a hora que eu vi eu tinha:: eu estava com acho que vinte horas né? todo dia quatro horas eu saía correndo do ban/ ah:: uma loucura... mas eu comecei a gostar... né eu comecei a querer estar lá e cada dia querendo menos estar al/ né? onde eu estava [...] (Professora E3, 2023).

Pode-se inferir que o desejo de estar cada dia mais na docência e menos no trabalho bancário está vinculado à natureza transformadora operada pelo ato de ensinar e à tomada de consciência desta grandeza. Comparativamente, permanecendo nos motivos que conduziram os entrevistados à docência, o Professor E2 tem uma fala muito próxima da Professora E3 neste aspecto. Ele iniciou seu percurso profissional em uma empresa de telecomunicações, como programador, e ao lecionar matemática em um cursinho afirmou “[...] fui... era um cursinho popular fui pra na na ideia de ajudar e eu gostei demais... falei “poxa” né? “eu acho que é isso que eu... que eu quero ou eu quero mais isso além da de trabalhar como desenvolvedor” (Professor E2, 2023).

Os dois entrevistados, com o tempo, passaram a se dedicar apenas à docência abandonando, assim, cargos de relativa atração financeira, como executiva do setor financeiro (Professora E3) e como engenheiro de programação do setor de telecomunicações (Professor E2). Com respeito à escolha da docência como novo *ethos* profissional recorremos à Tardif e Lessard (2014) e os significados da docência

Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo [...] o tempo de aprender não tem valor em si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva (Tardif; Lessard, 2014, p. 17).

Os autores rebatem este significado do trabalho docente e afirmam que maior relevo tem sido dado às profissões que têm na interação com o ser humano um de seus traços fundantes. No magistério, a relação se dá entre professor e aluno, mediada pelo conhecimento. Eles expõem a interatividade e a reflexibilidade do trabalho docente como base para a compreensão das transformações ocorridas na chamada sociedade do trabalho. Esse pensamento poderia auxiliar a entender as escolhas feitas pelos Professores E2 e E3 em favor ofício docente. O desejo de “querer mais isso (aula) do que aquilo (marketing)” e o “querer estar mais aqui (cursinho/ensino) do que ali (programação)” são desejos desencadeados pela docência concebida como profissão da interação sujeito x sujeito, professor e aluno. Apesar de todos os seus condicionantes, as interações que o professor realiza, via trabalho docente, permitem superar os significados que os entrevistados experimentavam em suas profissões através das interações entre homem x mercado financeiro (Professora E3) e homem x computador (Professor E2).

O Professor E2, por sua vez, é bacharel em Engenharia de Computação e tem doutorado em Engenharia Elétrica. Desde 2013, está lotado em um Instituto Federal da região

sudeste, trabalhando em regime de dedicação exclusiva. Possui uma experiência docente de 14 anos e sua idade está entre 40 e 49 anos. Antes de ingressar no Instituto Federal, atuou em empresas de telecomunicação como desenvolvedor de *software* e também lecionou no ensino superior em uma instituição privada e em um cursinho. Sua primeira experiência como docente em um cursinho comunitário dedicado à preparação de futuros vestibulandos ocorreu quando atuava como Engenheiro de Desenvolvimento Eletrônico em uma empresa de equipamentos industriais, conforme narra na sequência.

[...] dentro da ((menciona uma empresa de tecnologia brasileira especializada em automação industrial)) que era a empresa que eu tava trabalhando e fazendo doutorado... um um um dos funcionários lá ele... pediu uma ajuda para mim porque ele ele trabalhava com o cursinho popular... e faltou um professor de matemática deixou o cursinho ele pediu pra eu pelo menos... tocar até eles acharem algum e se eu gostasse pra eu continuar... então assim até então nenhuma formação pra pra dar aula né? fui... era um cursinho popular fui pra na na ideia de ajudar e eu gostei demais... falei “poxa né? eu acho que é isso que eu... que eu quero ou eu quero mais isso além da de trabalhar como desenvolvedor” ah... na época não tinha uma decisão formada (Professor E2, 2023).

Em referência aos professores E1 e E3, a escolha do professor E2 pela docência não foi motivada pela família ou por um professor. Ela partiu da aceitação de um convite de um amigo para lecionar matemática em um cursinho, em caráter emergencial. A experiência produziu no entrevistado, como observado anteriormente, o desejo pelo fazer docente (ensinar) e de se tornar um professor.

Em termos de sentido, a escolha pelo magistério se opera por uma espécie de altruísmo. O entrevistado não tinha formação para dar aulas, conforme relata: “[...] então assim até então nenhuma formação pra pra dar aula né? fui...” (Professor E2, 2023). A descoberta é o sentimento que acompanhou a primeira experiência como professor. Mas, ao mesmo tempo, a docência também parece ser algo do acaso, um achado, ao afirmar que não tem uma opinião consolidada entre permanecer como programador ou aderir à docência, a partir daquela experiência no cursinho.

A ocasionalidade ressurge em outros momentos da narrativa, sempre atrelada às escolhas profissionais. É neste sentido que o entrevistado conta que durante o ensino médio viveu a incerteza de uma escolarização que não o preparou para decidir qual curso fazer no ensino superior. Ele carrega este impasse durante o ingresso na graduação e, a certa altura de sua narrativa, associa sua permanência no curso de engenharia a uma eventualidade: “[...] eu dei sorte de ter gostado e::: encontrado esse caminho aí... daí gostado muito né” (Professor

E2, 2023). Sua primeira oportunidade profissional parece seguir a mesma toada narrativa de uma vida contemplada pela sorte.

[...] fui aprof/ aprofundando na computação e nesse tempo o:::.. surgiu uma oportunidade de estágio numa empresa de telecom né? que que é a Nortel na na época uma empresa canadense... fui também meio que... minha história de vida é um pouco assim as coisas vêm... vão aparecendo eu vou meio que “ah eu vou lá ver” sempre acho que tem alguém bem melhor que eu pra falar [...] (Professor E2, 2023).

Ao se deparar com os demais candidatos à vaga, durante a entrevista de emprego, o professor colaborador lançou por terra suas chances:

[...] ah... cheguei no para entrevista só um pessoal... cê vê com aquela... com cara de inteligente vamos dizer assim... eu falei “ah num... vou lá” e... por por alguma coisa eu entrei [...] (Professor E2, 2023).

Com o seu ingresso no doutorado não parece ter ocorrido outra coisa.

[...] no final do mestrado é um dos uma das pessoas que ficavam no no laboratório lá trabalhando com a gente... virou professor da USP... e aí ele falou “vamos fazer o doutorado comigo” [...] então eu falei “poxa vamos” né “uma oportunidade dessa não não dá pra perder (Professor E2, 2023).

Novamente a vida se abraça com o fortuito, com o não planejado, quando o entrevistado assume a direção geral de seu câmpus. Na fase de implantação maciça dos IFs havia muita demanda de trabalho e pouco contingente humano. A narrativa dá a entender que os servidores se revezavam nos cargos e que havia chegado a vez dele. Neste sentido, sua fala parece indicar que, naquele momento, a direção geral era uma oportunidade pessoal: “[...] e depois... éh: veio... também... a oportunidade de pegar a direção geral do câmpus [...]” (Professor E2, 2023).

A narrativa parece fazer alusão a existência de diferentes engrenagens na roda da vida, que vão se encaixando mecanicamente por força da casualidade. Certamente, em todas as experiências narradas estão presentes o empenho, o trabalho, o esforço, o querer, o ambicionar, o refletir e a capacidade intelectual do entrevistado, que são silenciados na história de vida pela sorte e pela eventualidade.

Ao contar os episódios que envolvem sua escolha e o seu ingresso na carreira docente, o Professor E2 não menciona influências da família. Entretanto, elas aparecem no direcionamento da formação inicial do entrevistado, no sentido de que ele se aplica aos

estudos, não por uma motivação interna, mas por uma espécie de prestação de contas com o labor da figura paterna.

[...] eh eh eu sempre falo eu eu não tinha maturidade nenhuma antes de entrar por exemplo pra faculdade eu não era eu estudava mas eu era aquele aluno que estudava porque:: m:eu pai tava lá... ralando pra pra pagar as coisas para mim eu me me dava peso na consciência então eu falo “poxa ele está lá eu vou vou fazer por onde pelo menos”... mas eu não tinha um prazer... hoje eu sinto prazer de sentar e estudar... se deixar eu estudo uma tarde e nem vejo [...] (Professor E2, 2023).

Por fim, pode-se dizer que o ingresso no magistério ocorre neste contexto de incerteza profissional gerado pela experiência como professor colaborador, no cursinho pré-vestibular.

[...] na época não tinha uma decisão formada... e aí... cê acaba entrando num mestrado cê convive com uma área acadêmica já diferente da... da empresa e aí começou vir essa ideia crescer... comecei a:... surgiu uma oportunidade de dar aula no ((menciona o nome da instituição)) [...] dei aula quase que um ano... era todo todas as aulas eram EAD mas era um EAD ao vivo né? não era um EAD éh: assíncrono... a gente ia lá... tinha uma câmera filmando como se fosse um apresentador de jornal e duas mil pessoas assistindo no no Brasil... então era bem... era bem tenso né? mas enfim... dei essas aulas [...] (Professor E2, 2023).

A primeira experiência efetiva como professor ocorre em uma IES privada em cursos ofertados na modalidade de educação à distância. O formato de aulas filmadas torna inevitável a associação com o telejornalismo. A aula é ministrada, sem a presença física do interlocutor, ela não se produz ali, naquele momento com os estudantes, mesmo sendo síncrona. A sincronia é apenas temporal, não há uma sincronicidade de falas que dialogam, nem do olhar ou das expressões que permitem ao professor ver os acenos de aprovação, reprovação, dúvidas e certezas de seus alunos. Neste sentido, ocorre uma separação entre produção e consumo que é uma tônica da organização do trabalho docente, integrado e restrito à dinâmica produtiva capitalista, conforme assinala Saviani (2008). Para este autor, sendo a educação uma exigência caracteristicamente humana, ela é, então, um trabalho não-material, uma vez que o ser humano se define pela prática produtiva. Na imaterialidade da ação pedagógica, o produtor e a produção estão vinculados em um movimento intercriativo. Não se pode falar de uma autonomia do produto. O tensionamento do Professor E2, então, se produz no contexto de um trabalho marcado pelo desafio de produzir um material, com qualidade de consumo, para um público que ele não conhece e que se encontrava espalhado pelo Brasil, em diferentes contextos sociais e culturais, apartado do momento gerador que é a aula.

[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é uma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (Saviani, 2008, p. 11-12).

No esquema telejornalístico das aulas que tensionavam o Professor E2, no mínimo, o produto já estava produzido cabendo, apenas o seu televisionamento. Conta a narrativa: “[...] enfim... dei essas aulas [...]” (Professor E2, 2023). É como se o entrevistado dissesse que cumpriu o contrato e ponto.

No que se refere ao outro entrevistado, Professor E4, cabe informar que ele é doutor em educação e tem bacharelado na área de Ciências da Computação. Pertence a um Instituto Federal da região centro-oeste brasileira, desde sua posse em 2010. Atua em jornada de dedicação exclusiva. É docente há 26 anos e tem idade entre 40 e 49 anos. Kursou uma graduação em Pedagogia e fez dois cursos de especialização. Desenvolveu experiência profissional no magistério, anterior ao seu ingresso IF, tendo lecionado da pré-escola até o ensino superior, passando pela docência na educação profissional em uma escola de uma rede estadual de ensino. No ensino superior atuou em quatro instituições de ensino, uma delas pública. Em sua narrativa, a escolha da docência tem motivações recolhidas do ambiente familiar, conforme pode-se observar:

[...] a questão da da docência Volmar ela ela foi indo e vindo né? na na minha trajetória... eu sou de uma família tradicionalmente de professores né? no:: na minha família materna principalmente né? são muitos professores tios primas () tias avós já tivemos donos de escolas né? tudo lá em ((menciona o nome da cidade)) fora de ((menciona o nome da mesma cidade))... e ao mesmo tempo no lado do meu pai né? na minha família paterna que é uma é uma família mais simples em termos de instrução... a gente eu tinha um grande exemplo que é um tio meu que é professor universitário e hoje é: quase aposentado na Universidade Federal ((menciona o nome da universidade))... então ele sempre foi assim o acadêmico né? aquele orgulho da minha avó né? do dos irmãos no caso o meu pai enfim né? aquele tio que era o doutor né? então esse termo mestre doutor eu ouvia do meu tio né sabendo do meu tio mas o lado da minha mãe é um monte de professores né? então a gente sempre teve esse contexto... né da da docência a minha mãe trabalhava em escola também secretária da escola então esse ambiente escolar sempre foi muito... presente na minha vida eu tive uma eu tenho uma tia que hoje é aposentada ela tinha uma escolinha em casa então durante dez anos ela foi professora de reforço então ela tinha uma salinha de aula dentro da casa dela então esse era o ambiente né? como toda criança eu passei por aquela fase de brincar de escolinha né [...] (Professor E4, 2023).

Mais do que brincar de escolinha, pela narrativa, a docência pauta a infância do entrevistado, não apenas sob o aspecto do convívio com os profissionais da educação que

pertencem à família. Quando menciona que conheceu o emprego dos termos ‘doutor’ e ‘mestre’ a partir do contato com seu tio, pode inferir-se que o ambiente familiar deu ao Professor E4 acesso a um capital cultural formado por expressões, títulos, fazeres, rotinas e simbolismos que, mais tarde, contribuíram para balizar sua escolha efetiva pela docência.

O ir e vir da docência diz respeito à proximidade que o narrador mantém com a figura docente em sua casa e, ao mesmo tempo, ao seu desejo de adolescência, que era a escolha de uma profissão de maior aporte financeiro, conforme menciona: “[...] durante a graduação como eu falei para você meu foco era ser Analista de Sistemas ganhar dinheiro ficar rico né?” [Professor E4, 2023].

[...] então quando eu concluí o CEFAM eu passei no vestibular em ((menciona o nome da cidade, capital de seu estado)) para o bacharelado em Análise de Sistemas... então aí foi aquela hora que a docência foi eu falava “ah me formei mas eu não vou ser para sempre” eu tinha essa... a gente fala que é cuspir para cima né? - - fazendo um parênteses na minha família acontece muito isso tá... eu tenho um primo que ele foi fazer jornalismo hoje ele é professor de jornalismo na na ((Universidade)) Federal do ((menciona o nome do estado))... ele é doutor na área de jornalismo o outro foi fazer música é professor de música ((risos)) então a gente fala “a gente só escolhe a área e depois volta e vai dar aula”... éh a gente brinca que não tem jeito a gente nasce professor e tenta escapar um pouquinho e volta [...] (Professor E4, 2023).

Com respeito ao seu ingresso no magistério, este foi facilitado devido a sua formação no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), que ele compara ao ensino ofertado atualmente nos IFs, no que diz respeito ao tempo integral de funcionamento do curso e à formação integrada ofertada. Além das metodologias e práticas de ensino e da didática, os alunos do CEFAM estudavam Filosofia, Psicologia e Sociologia da Educação.

É preciso salientar que há uma memória entre parênteses, no excerto anterior. Nela, o magistério se apresenta como uma espécie de sina da família do entrevistado. Ao modo do Édipo de Sófocles, por mais que se tenha intencionado evitar o destino (“escapar um pouquinho”), a sentença do oráculo (a gente nasce professor) prevalece ao final. Neste ponto, a advertência ao tom de brincadeira que recobre a narrativa parece ser uma dissimulação, propositadamente arranjada na fala, para se referir à dureza da vida, que estimula vínculos entre a origem socioeconômica da família e opção profissional pelo magistério.

[...] o que estava na moda nos anos ((mil novecentos)) noventa era o construtivismo né... Piaget... Emília Ferreiro... e aí como... quando eu levei currículo para muitas escolas em ((menciona o nome da cidade, capital de seu estado)) [...] eu comecei a telefonar para algumas escolas também - - e aí a a secretária falou “espera aí”... aí

voltou e falou “olha você... estudou Piaget” ((risos)) eu falei “estudei” né... “você tem o seu diploma te habilita pra pra pré”... “habilita”... “então vem aqui... fazer a entrevista”... fiz consegui... e aí eu estava lá com dezoito para dezenove anos assumindo uma turma de jardim de infância né? então eu comecei ali no jardim de infância... tremendo na base... sentindo que não sabia nada... escola particular... pais que olhava me olhavam de cima a baixo “quem que é esse moleque” [...] (Professor E4, 2023).

Embora tenha se formado no interior de seu estado natal, a primeira experiência docente ocorreu em uma escola particular situada na capital, onde cursava a graduação. Na descrição que faz desta experiência o entrevistado destaca que a proposta pedagógica construtivista daquela escola contrastava com algumas práticas conservadoras da coordenadora pedagógica

[...] e eu tive que ir mostrando o:: me construindo ali tentando provar meu valor manter meu emprego né e:: ali extremamente nervoso porque era uma escola construtivista [...] e uma uma experiência desagradável foi éh::... que a minha coordenadora ela ela tinha um viés religioso [...] e ela meio que reprimia algumas questões lá... eu me senti um pouco coagido às vezes né? não podia... éh éh eu era o único católico ali todas professoras eu era o único homem professor e:: e o único que não era evangélico... e aí ela fazia algumas falas meio... né? que hoje em dia eu considero problemática... mas você com dezenove anos né... seu primeiro emprego é você mantém ali mas aquilo me desagradava um pouco enfim... éh:: influenciava um pouco ali no no fazer [...] (Professor E4, 2023).

Em suma, o ingresso na docência significou, dentre outros fatores, lutar contra o estigma da feminização do magistério pré-escolar e afirmar sua profissionalização em meio à desconfiança que pairava sobre sua prática, uma vez que era muito jovem.

Lotada em um IF da região norte do país, a Professora E5 cursou doutorado em uma área do conhecimento multidisciplinar e sua formação inicial ocorreu na área de ciências humanas. Ingressou no IF no ano de 2011 e trabalha em regime de dedicação exclusiva. É docente há 22 anos. Tem entre 40 e 49 anos. Na iniciativa privada atuou como consultora ambiental, desenvolveu trabalho social com a população idosa e elaborou projetos sociais de moradia ligados à uma instituição financeira. Antes de seu ingresso no Instituto Federal foi professora do ensino superior em uma instituição privada da região amazônica.

Relativamente à escolha da docência, a narrativa aponta o berço materno como o fator central. As vivências com a escola, locus de trabalho de sua mãe, impulsionaram-na a uma internalização daquela dinâmica ao ponto de fazê-la confessar que o ser professora ocorreu-lhe como uma tendência natural de seu ciclo de vida.

[...] eu acho que eu sempre quis ser professora desde criança porque eu cresci num ambiente educacional a minha mãe era professora e eu cresci num ambiente de escola né? em alguns momentos da minha vida minha mãe foi diretora também de escola então a minha vivência a minha infância né? eu passei dentro de escolas então

eu era aquela criança que ia com a mãe para o lugar que a mãe dava aula né? Então... eu era aquela criança que... no intervalo em que a mãe estava dando aula eu estava na biblioteca e no outro horário eu era aluna e estava estudando então o meu dia era em escola né? Éh... eu não me recordo de ter pensado em ser outra coisa na minha vida a não ser professora né? então assim isso era muito era um caminho muito natural talvez pra mim porque éh eu cresci dentro de escola literalmente né? a minha mãe fundou a escola do bairro onde eu nasci né? e:: ela foi a primeira diretora dessa escola eu cresci nesse ambiente [...] então assim eu eu eu passava por escolas mas a minha infância inteira né? a minha adolescência eu acompanhei a minha mãe nas escolas onde ela dava aula eu eu ia estudar nessas escolas e foi um caminho muito natural né me tornar professora a questão era decidir de que né? que que eu ia dar aula minha mãe era professora de Geografia com viés muito freiano éh leitora de Milton Santos então eu já tinha essa coisa né? de uma leitura mais crítica do mundo isso vem da minha mãe né [...] (Professora E5, 2023).

Seu ingresso no magistério deu-se após a conclusão do bacharelado em Ciências Sociais, por indicação de alguns de seus ex-professores da graduação, que haviam se aposentado no serviço público e estavam trabalhando na abertura de uma instituição de ensino superior em seu estado.

[...] e esse grupo que eles de alguma forma me prepararam para a docência... quando eles estavam prestes a se aposentar éh:: [...] quando eles estavam se preparando para se aposentar eu estava concluindo a faculdade e eles resolveram então organizar os PPCs ((Projetos Pedagógicos de Curso)) de uma faculdade nova que estava abrindo e se tornaram professores nessa faculdade nova que estava abrindo que era a ((menciona o nome da de um universidade privada)) e eles me levaram para lá né? eu já estava matriculada em pós-graduação fazendo cursos de especializações mas aqui era muito difícil ter alguém com mestrado né? ter alguém com especialização já era um achado na época né? então eu entrei para dar aula no ensino superior cursando uma especialização lato sensu né? é recém saída do ensino superior né? egressa da da Universidade Federal do ((menciona o nome do estado)) comecei a dar aula na ((menciona o nome da de um universidade privada)) com todo o suporte que esses professores me davam [...] (Professora E5, 2023).

O Professor E6 é doutor em educação e tem formação inicial em Ciências Humanas. Trabalha da rede federal desde 1996 e está lotado em um Instituto Federal da região nordeste brasileira. Tem regime de trabalho em dedicação exclusiva. É docente há 34 anos e possui entre 50 e 59 anos. Atuou como professor de História em uma rede de educação estadual, no nordeste, e como professor substituto, da mesma disciplina, em uma universidade federal da referida região. Na rede federal de educação profissional transitou por três institucionalidades: Escola Técnica Federal (ETF), CEFET e IF.

Em sua narrativa não estão indicados os motivos que o conduziram à docência como escolha profissional, tendo figurado apenas na resposta ao questionário a influência de um(a) professor(a) durante o período de formação inicial, além do indicativo de escassas opções de trabalho em sua região, como fatores que o conduziram ao magistério.

O ingresso no magistério ocorreu, via concurso público, em uma escola pertencente à rede estadual de educação de um estado da região nordeste do Brasil. A estabilidade e a remuneração acabaram sendo fatores, na ocasião, que o fizeram enfrentar os desafios de lecionar em uma localidade desconhecida e de enfrentar as agruras políticas estaduais às quais os professores estavam submetidos.

[...] oitenta e sete terminei o curso no final de ((mil novecentos e)) oitenta e sete e:: fiquei né... estava desempregado... fiquei esperando oportunidades de::: de concurso [...] então aí em noven/ ((mil novecentos e)) oitenta e oito... em oitenta e oito teve um concurso para o estado do ((menciona o nome do estado)) e eu eu fiz o concurso passei fui contratado em ((mil novecentos e)) oitenta e nove em março de oitenta e nove e fui trabalhar numa cidade relativamente próxima daqui... mas assim eu nunca tinha ido sequer ao ((meniona o nome de um estado na região nordeste)) eu não conhecia nada do ((menciona o nome do mesmo estado)) foi mais aquela necessidade mesmo de você ter um emprego né? [...] e ter um emprego seguro mesmo que fosse um emprego com muitas dificuldades que a gente vivia [...] (Professor E6, 2023).

Dentre as dificuldades encontradas ao ingressar na docência, o Professor E6 cita, em suas memórias, o baixo salário, repetidos atrasos no pagamento dos salários e a falta de material didático.

[...] eu entrei numa época de que o ((meniona o nome de um estado na região nordeste)) era governado por uma grande oligarquia que dominava há muito tempo... então o que é que acontece... éh:: a gente trabalhava o salário atrasava prin-ci-palmente na época da de período de eleição entendeu... era um absurdo a gente trabalhava e aí éh::: era era uma coisa tão descarada porque a gente trabalhava eh::: o dinheiro a gente terminava recebendo em parcela em pedaços... aumento - - a gente pedia aumento fazia greve por aumento - - não tinha... então assim a as dificuldades eram muito grandes sabe... eu fazia o meu trabalho que eu acho que eu fazia trabalho direitinho... mas éh tinha até colegas que diziam assim “ah você é um besta porque éh a gente não não ganha para fazer isso não” o que éh digo “não mas os alunos não tem culpa do de quanto eu recebo do que do que o que do que fazem com a gente” então assim... a gente tinha atraso de salário... a gente tinha salários baixos... a gente tinha que fazer uma greve quase todos os anos... éh:: o governo punia a gente que estava em greve [...] (Professor E6, 2023).

Ao se referir ao tratamento que o poder executivo dispensava aos professores da rede estadual de um estado nordestino, na segunda metade da década de 1980, o narrador emprega o termo massacre, que não parece descabido considerando as condições de trabalho e a tortura mental a que o professor é submetido frente a incerteza gerada em torno de seus ganhos materiais.

Conforme sua narrativa, o primeiro contato com a docência foi marcado, de um lado, pela sujeição dos professores a um conjunto de constrangimentos configurados pelas condições de trabalho, pelo contexto político local e pela pressão dos colegas de trabalho e, de

outro, por aquilo que Lima (1996) chama de padrão de expectativas sociais atribuídas ao trabalho do professor. Este padrão corresponde ao papel social esperado do professor, o qual é atribuído pela sociedade que, segundo o autor, o define, quase que exclusivamente, como o ato de transmitir conhecimento em sala de aula.

Do padrão de expectativa decorre o padrão de comportamento em torno do qual teria resultado o entendimento do Professor E6 de que os alunos não poderiam ser prejudicados pela situação política que impelia os docentes às constantes greves. Então, conforme o excerto, fazer certinho o trabalho corresponde a um contrato ético firmado com a aprendizagem dos alunos, mas também diz respeito ao padrão de normalidade atribuído pela sociedade ao papel social do professor. Esta realidade configura o caráter difuso do papel social docente, segundo Lima (1996).

Até o presente ponto, este texto pretendeu fazer uma exposição do perfil dos professores entrevistados a partir de fragmentos de suas narrativas que contribuíram para um entendimento dos fatores que os conduziram à escolha da docência e ao ingresso no magistério. Optou-se por uma apresentação sequencial dos colaboradores para que se pudesse fazer uma visualização mais ampla e apresentação de cada um dos professores colaboradores. Entretanto, vale destacar a existência de pontos de confluência entre as histórias, como tentou se anotar em alguns comentários relativos aos motivos da docência na vida dos entrevistados.

Assim, por exemplo, foi possível identificar, a partir das histórias contadas, a existência de uma associação entre a condição social dos entrevistados e a escolha profissional docente. Todos são advindos da classe trabalhadora. Esta identidade social dos professores imprime na trajetória que eles constroem no magistério marcas de superação, de renúncia, de comprometimento, de resistência e de realizações.

Em linhas gerais, ao externalizarem os episódios que envolvem a escolha e o ingresso no magistério, os entrevistados expõem suas imagens sobre a docência. No caso dos Professores E2, E3 e E4 a docência tem o sentido originário de descoberta, realização pessoal e satisfação profissional. A paixão é o sentido que a Professora E1 dá ao ato de ensinar. Na narrativa do Professor E6 é muito presente o sentido político da docência. Na fala da Professora E 5 transparece, em meio a docência como coisa natural do curso de vida, a docência como instrumento de transformação.

As memórias que envolvem a escolha e o ingresso na docência não são depósitos de lembranças a respeito de experiências que ficaram no passado, elas são atualizadas pelas narrativas que cada professor construiu. Como frisa Bosi (2003), a memória tem no presente o seu ponto de impulsão, mas este presente é sedento por histórias de um passado que se

conhece, mas não se tem mais, a não ser como ressignificação. Os sentidos não são estáticos. Ao produzi-los, as narrativas encurtam a distância do tempo originário que marca o tornar-se professor e permitem o movimento (auto)formativo de sujeitos que tomam consciência de si e de seu fazer ao contarem suas histórias de vida. Cada professor narrador desempenha assim, para empregar os termos de Souza ao se referir à abordagem biográfica, o papel simultâneo de ator de sua história e investigador da mesma (Souza, 2006).

Procurando relacionar escolhas e ingresso no magistério com o tema do desenvolvimento profissional docente podemos afirmar, segundo Vaillant e Marcelo (2012), que o ingresso na carreira docente, em termos ideais, deve ocorrer sob o amparo institucional

Se nos situarmos na perspectiva do desenvolvimento profissional, a inserção deve ser um processo compreensivo, coerente e sustentado, organizado pela autoridade educativa. Os programas de inserção são programas intencionados, que vão muito além de atividades pontuais ou espontâneas e podem ser dadas em muitas escolas quando se apoia os docentes principiantes (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 126).

Entretanto, este aporte ao professor iniciante nas narrativas contadas pelos entrevistados, relativamente aos episódios de ingresso na docência, foi identificado somente na fala da Professora E5. Quando ela começa a lecionar no ensino superior, é acolhida por outros profissionais que haviam sido seus professores no bacharelado.

[...] comecei a dar aula na ((menciona o nome de uma universidade privada do norte do país)) com todo o suporte que esses professores me davam né? éh no sentido de nos ajudar a fazer... nós elaboramos... aí eu tive vivências com eles muito importantes né? de como elaborar um PPC de um curso superior eles faziam questão de fazer isso junto conosco porque eles estavam ali na condição de estruturar aquela faculdade que estava nascendo e depois saía pra gente assumir né? porque eles queriam mesmo era se aposentar então prestaram esse serviço para essa faculdade privada nos prepararam para a docência e depois partiram [...] (Professora E5, 2023).

Cabe mencionar que, dentre os seis entrevistados, quatro tiveram sua primeira experiência profissional em instituições privadas de ensino. Os professores E2 e E3 lecionaram pela primeira vez em instituições privadas de ensino superior, no período noturno, enquanto exerciam outra profissão em período contrário. Praticamente, o vínculo com as instituições de educação resume-se ao ato de dar aula. Quando o aporte pedagógico-institucional não é estabelecido como condição de base para o desenvolvimento profissional do professor, então, a formação inicial acaba configurando-se como este suporte para aquele que ingressa no magistério, mas ela não dá conta e nem tem a função de reproduzir todas as situações experienciadas pelo professor iniciante. Nas narrativas, este papel de fundamento

dado pela formação inicial é encontrado na narração do professor E4, que fez mestrado no CEFAM. Na prática, quando não contamos com aporte institucional do professor ingressante, este apela à imagem do professor-ideal do tempo de graduação, que ele passa a copiar em sala de aula. É uma experiência por cópia que concede a ele os parâmetros em termos de fala, postura, didática e saberes necessários ao professor iniciante.

Outro caso presente nas narrativas diz respeito à vivência dos entrevistados como professores iniciantes na educação profissional e tecnológica nos IFs. Porém, este é assunto para a outra subseção desta seção. Antes disso, no tópico seguinte, será discutida a formação acadêmica e o percurso profissional dos entrevistados.

5.1.2 Formação acadêmica e atuação profissional

Ao apresentar os fatores que implicaram a escolha e o ingresso na docência, de certa maneira, o trabalho adentrou na discussão da formação acadêmica dos professores entrevistados que colaboram com esta pesquisa. No entanto, ao analisar de maneira mais pormenorizada o percurso formativo desses profissionais, observa-se que, ao menos em termos de formação inicial e continuada realizadas em cursos de graduação e pós-graduação, o desenvolvimento profissional dos professores formadores do ProfEPT apresenta um certo hibridismo, conforme o Quadro 3. Isso se deve à mescla de formações em diferentes áreas de conhecimento, que não estão inteiramente ligadas à educação, e à ausência de cursos específicos de formação docente para a EPT.

Quadro 3 - Trajetória formativa dos professores do ProfEPT

	Professora E1	Professor E2	Professora E3	Professor E4	Professora E5	Professor E6
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> e <i>Lato Sensu</i>						
Pós-Doc.	(2019/2021 - Europa)		(2017/2018 - Europa)			(2019/2020 – Pública)
	(2013/2014 – Pública)					
Doutorado	Estudos Linguísticos (2009/2012 – Pública)	Engenharia Elétrica (2009/2012 – Pública)	Administração (2011/2014 – Univ. Privada)	Educação (2010/2014 – Pública)	Ensino de Biotecnologia e Saúde (2013/2017 – Pública)	Educação (2009/2010 – Pública)

Mestrado	Educação (2005/2007 – Univ. Privada)	Engenharia Mecânica (2005/2007 – Pública)	Administração (2000/2002 – Univ. Privada)	Educação (2006/2008 – Univ. Privada)	Ciência Política (2007/2009 – Univ. Privada)	Desenvolv. e Meio Ambiente (2000/2002 – Pública)
Especialização	Ciências da Linguagem (2006/2088 – Pública)	Ensino a Distância (2009/2010 – Univ. Privada)	VET (2016 - Europa)	Gestão Escolar (2017/2018 – Pública)	Direitos Humanos e Sociedade (2004/2005 – Univ. Privada)	História do Brasil (1988/1991 – Pública)
	Leitura e Produção de Textos (1998/1999 – Univ. Privada)		Educação a Distância (2015/2016 – Pública)			
			Marketing e Propaganda (1995 – Univ. Privada)	Engenharia de Websites (2003/2004 – Pública)		
Ensino Superior – Licenciatura e Bacharelado						
Graduação - áreas	Linguística, Letras e Artes (1996/1998 – Univ. Privada)	Ciências Humanas (2011/2012 – Pública)	Ciências Humanas (2017/2018 – Univ. Privada)	Ciências Humanas (2008/2011 – Univ. Privada)	Ciências Humanas (1998/2002 – Pública)	Ciências Humanas (1984/1987 - Univ. Pública)
			Ciências Sociais Aplicadas (2004/2008 – Univ. Privada)			
		Ciências Exatas e da Terra (1998/2003 – Univ. Privada)	Linguística, Letras e Artes (1986/1989 – Univ. Privada)	Ciências Exatadas e da Terra (1998/2001 – Pública)		

Fonte: autor, dados coletados na pesquisa (2024)

Do quadro, infere-se que apenas um docente construiu todo seu percurso formativo em instituições públicas de ensino, abrangendo trajetórias em quatro diferentes instituições. Trata-se do Professor E6, que está há mais tempo na rede federal e acumula o maior tempo de magistério entre os colaboradores entrevistados. Convém destacar que o IF é citado em duas formações: uma graduação feita pelo Professor E2 e uma especialização cursada pela Professora E3. Neste aspecto, a graduação mencionada foi ofertada por um IF da região

sudeste, o qual visou conferir formação pedagógica ao quadro de professores daquela instituição, principalmente aos docentes não licenciados.

Ressalte-se ainda que metade dos entrevistados cursaram o mestrado ou o doutorado em Educação, sendo os casos respectivos da Professora E1 e dos Professores E4 e E6. Dentre os três, apenas o Professor E4 tem mestrado e doutorado em Educação. Dado importante é que metade das 12 formações obtidas pelos professores em cursos de mestrado e doutorado ocorreu em instituições privadas de ensino superior. Conforme pôde ser observado anteriormente na Tabela 1, instituições de ensino superior com este caráter administrativo não têm predominância ou tradição em pesquisas sobre a formação de professores em EPT.

Não é possível realizar generalizações, mas é provável que esta realidade, presente no Quadro 3, possa ser encontrada em escala ampliada no ProfEPT. Pode-se fazer esta inferência tomando os dados do questionário de pesquisa que foi respondido por 76 professores do ProfEPT. A tabulação das respostas constatou que 41 docentes, do total de participantes, não possuem mestrado ou doutorado em educação. Do referido montante, 37 professores têm formação inicial, cursos de bacharelado ou superior de tecnologia, em áreas como Engenharias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde e Ciências Sociais Aplicadas. Por conseguinte, apenas cinco dos 41 docentes que fizeram o mestrado ou o doutorado em educação cursam a primeira graduação em Ciências Humanas. O questionário é lacunar quanto ao perfil de formação dos respondentes, pois é provável que, entre os 41 professores mencionados, existam aqueles que fizeram algum curso de especialização em docência para a educação profissional e tecnológica.

O intento não é sugerir uma hierarquia entre diferentes áreas de conhecimento, tampouco afirmar que a pós-graduação *stricto sensu* em educação resolva os problemas da formação de professores em EPT. O intuito é destacar a proximidade entre o campo da formação de professores e a área da educação. Assim, percorrer um trajeto formativo o mais próximo da educação e das ciências que a sustentam permite aos docentes do ProfEPT entrar em contato com as pesquisas e a produção do conhecimento em educação. É possível que isso os conduza ao tema da formação/capacitação docente em EPT, uma discussão que parece ser mais rara em um programa de pós-graduação da área das Engenharias, por exemplo.

Embora pareça consenso valorizar um trajeto formativo que ocorre verticalmente dentro de uma mesma área do conhecimento, a intenção aqui é investigar aquilo que os sujeitos da pesquisa manifestam. Neste sentido, com respeito à trajetória de formação que ocorre em diferentes áreas, foi possível encontrar o depoimento do Professor E6, que manifestou a riqueza deste tipo de percurso.

[...] pra gente ter um aumento no salário a gente precisava de fazer uma pós-graduação a gente precisava fazer uma especialização... quem não tinha especialização tinha que fazer uma especialização aumentava um pouco o salário... quem tinha especialização como eu já tinha eu fui fazer o meu mestrado e aí éh: como a gente não tinha condições de fazer... como eu não tinha condições de fazer um mestrado em Recife que era o mais próximo que tinha História... então... o que foi que eu fiz... resolvi fazer aquele mestrado que já existia em ((menciona o nome da cidade de localização do IF no qual trabalha)) e que muita gente já estava fazendo que era um em desenvolvimento e meio ambiente na época essa escolha não foi uma escolha... “ah” éh porque assim “eu quero fazer isso daqui eu tenho interesse em fazer eu gosto dessa discussão” não não foi... foi mais por questões de salário mesmo só que... quando eu comecei a ler o material até mesmo pra processo para o processo de seleção... quando eu comecei a ler o material eu vi que não era o que eu pensava porque tinha muitas discussões que eu gostava de fazer no campo da sociologia do desenvolvimento fazendo análises sobre desenvolvimento sobre essa questão do nordeste a seca as políticas públicas né? e a sustentabilidade dessas coisas então assim... eu acho sabe éh Volmar que... é muito importante para nós quando a gente sai um pouco da casa da casinha da gente eu era da história eu sou professor de História eu... eu sou eu era licenciado sou licenciado em História... então assim queria fazer o mestrado em História... queria fazer o doutorado em História... e aí o que foi que eu fiz... eu fiz uma carreira completamente diferente da que eu pensava eu era... eu sou de História fiz um mestrado em desenvolvimento e meio ambiente isso abriu muitas portas para mim se você olhar o meu o meu Currículo Lattes você vai ver o quanto de coisa que eu produzi na área da educação ambiental de:: de de meio ambiente... a minha pesquisa foi uma pesquisa sobre... no assentamento... sobre a produção que eles faziam com uma empresa... então assim foi muito importante para mim ver outras coisas fora da minha... fora entre aspas... da minha área entendeu... foi muito importante porque as pessoas fazem éh o mestrado e o doutorado na sua área específica e terminam não tendo contatos não vendo outras coisas ficam muito dentro daquela caixinha né? pra mim foi muito importante e quando eu fui pra... para o doutorado em educação aí eu consegui envolver várias coisas inclusive eu me senti muito historiador naquela época porque eu fui trabalhar com narrativas... história de vida de pessoas né que tinham migrado ali da barragem etecetera etecetera e assim foi muito importante para mim isso daí [...] (Professor E6, 2023).

Fatores geográficos e materiais conduziram o entrevistado a fazer o mestrado e o doutorado em áreas distintas de sua formação inicial em História. Apesar de esse percurso não ter sido parte do planejamento ideal de sua carreira, o entrevistado aponta como benéficos os efeitos que a diversificação formativa produziu em sua vida profissional e em suas pesquisas, sugerindo que sua vivência acadêmica rompeu com um risco comum enfrentado pelos professores ao se tornarem especialistas em um campo ou área específica do conhecimento.

Outra experiência que nutre apreço à trajetória de formação em diferentes áreas está presente na narrativa da Professora E5. Em sua jornada, a entrevistada manifesta o reconhecimento das contribuições que seus formadores ofertaram para sua constituição profissional, considerando principalmente sua ascendência da classe trabalhadora.

[...] teve uma professora também muito importante na minha formação professora ((menciona o nome da docente)) professora de Ciências Política ela era aquela

professora que nos acolhia em casa né? nos chamava para debater as obras os autores então eram professores muito parecidos com o que a minha mãe era também assim né? de de um viés mais crítico mais marxista mas que faziam grupos de estudo com os alunos que estavam ali dispostos a ensinar a compartilhar experiências né? e esses professores viam em alguns alunos da minha turma um potencial para docência eh isso foi muito claro eu acho que a minha turma foi bem *sui generis* assim eu e mais éh uns quatro ou cinco colegas daquela mesma sala nos tornamos professores de ensino superior em diferentes éh lugares né do país [...] (Professora E5, 2023).

O excerto conta uma vivência durante a graduação em Ciências Sociais e evidencia a identificação dos professores formadores com a figura materna, destacando o valor dos sentimentos e das afinidades teórico-intelectuais. A manifestação de agradecimento e apreço aos formadores também é encontrada durante o período em que a Professora E5 cursa o doutorado.

[...] aí fiz né entrei no no IF ((menciona o estado)) eu já tinha o mestrado e aí era aquela época em que a gente não podia ir pra pra capacitação de doutorado a gente não era liberado pra fazer doutorado e aí um pouco frustrada né? não posso sair pro doutorado tem que esperar terminar o estágio probatório e aí ah a lei depois até mudou depois que eu já estava já estava aprovado no doutorado mudou a lei eu fiquei com raiva ((risos)) porque... afastada mas aí eu já tinha participado de uma seleção éh:: e um termo de cooperação com o Instituto Oswaldo Cruz né o Instituto Oswaldo Cruz fez um termo de cooperação com o IF ((menciona o estado)) para a formação de vinte doutores e eu fui selecionada nesse termo de cooperação e fui ah fazer parte desse programa de doutorado em ensino de biociências e saúde eu pesquisava a saúde do trabalha/ pesquisava éh sociologia do trabalho e aí eu fiz um projeto voltado para o curso de segurança do trabalho né uma atualização em saúde e segurança do trabalho para agente de combate a endemias submeti essa proposta na Fiocruz né pra pesquisar essa categoria de trabalhadores e pensar numa proposta de formação para eles vinculando as formações que a gente tinha no IF ((menciona o nome do estado)) - - era uma demanda isso... a secretaria municipal de saúde demandava para o curso de segurança do trabalho isso na época né - - e então eu eu passei nesse processo seletivo e fui fazer esse doutorado na área de ensino éh a minha orientadora e aí eu sou uma pessoa muito afortunada no sentido de que eu sempre encontro pessoas muito importantes na minha formação né? muito estratégicas a minha orientadora era a professora ((menciona o nome da orientadora)) que hoje é diretora do Instituto Oswaldo Cruz na época ela também era né foi a primeira mulher eleita em cento e cinco anos da do IOC então ela ela era na época coordenadora da área de avalia/ coordenadora da área área de ensino na Capes ((Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)))) então ah eu antes de terminar o doutorado eu já sabia o que era o ProfEPT e o que era o:: os mestrados e os doutorados na área de ensino porque eu andava com ela para esses eventos da Capes né? então já tinha meio que uma leitura de como era como mexer na Sucupira ((Plataforma Sucupira)) às vezes ali ajudava ela em alguma coisa né? eu estou te contando isso porque é engraçado que depois eu vou ser coordenadora desse curso né que ela avaliava e::: as coisas me foram foram me levando para isso [...] (Professora E5, 2023).

Na trajetória da Professora E5 as relações interpessoais, de troca e construção de saberes e conhecimentos, estabelecidas com seus professores, permitem a ela perceber a existência de um investimento na formação do estudante/pesquisador, independente da área

de conhecimento cursada. Entretanto, vale ressaltar, isso não ocorre sem a contrapartida do compromisso do formando.

[...] assim... mas também eu eu soube aproveitar as oportunidades de aprender com essas pessoas com quem eu convivi e tive essa sorte né que alguém da classe trabalhadora às vezes tem de estar com pessoas certas né concluí ((o doutorado)) eu fui a:: a primeira aluna a concluir o curso (Professora E5, 2023).

Em outros casos, o hibridismo na trajetória do professor ocorre pela simultaneidade do tempo de trabalho com o tempo de formação. Quanto a isso, destaque-se o caso da Professora E3 que conciliou boa parte de sua trajetória profissional com cursos de formação continuada de pós-graduação, além de ter conciliado o trabalho docente com o trabalho em uma instituição financeira.

[...] eu fiz um concurso em ((mil e novecentos e)) oitenta e nove ((mil novecentos e)) oitenta e oito pro banco do estado do ((menciona o nome de um estado da região sul))... e fui trabalhar na coord/ coordenadoria de marketing do banco... éh naquela época eu era formada em Letras... Letras em Inglês né? fazia uns biquinho como professora de de cursinho e: aí quando... aí foi mudei para ((menciona o nome de uma capital de estado))... aí foi quando eu comecei a ir pra área de marketing gestão e etecetera... aí eu fiz... pós em marketing em gestão eu fiz curso de administração... e::: na época eram pouquíssimas pessoas né que tinham essa formação em marketing daí me convidaram pra dar umas aulas... eu comecei dar aula também... aí ((mil e novecentos e)) noventa e:: oito ((mil novecentos e)) noventa e nove o banco começou a... o Itaú comprou né começou a... a virar bandeira né pra banco Itaú... aí a minha diretoria foi fechada e eu fui... éh:: enviada para ser gerente de agência ((risos)) em ((menciona o nome de uma cidade))... aí não era para mim ((risos)) não era para mim e:: em ((menciona o nome de uma cidade)) também me convidaram para dar aula na ((menciona o nome de uma universidade privada)) e aí eu... enfim não era pra mim fui fazer mestrado consegui entrar no mestrado na ((menciona o nome de uma universidade confessional e a cidade na qual se localiza)) fiz o mestrado em administração... eu terminei meu mestrado eu defendi numa sexta na na segunda-feira seguinte eu pedi as contas do banco ((risos)) e fiquei na:: na docência... daí recebi uma proposta voltei para ((menciona o nome de uma capital de estado))... fiquei lá... na ((menciona o nome de uma universidade privada)) e na ((menciona o nome de outra universidade privada))... aí quando foi em dois mil e... onze... éh o início de dois mil e onze eu passei no processo de doutorado... em administração também... e::: daí no fim do ano passei no concurso pro ((menciona o nome do IF))... fiz o meu doutorado como eu era ainda éh... recém né entrada no Instituto... na época eu não tinha licença... direito a licença eu fiz o doutorado trabalhando... né no Instituto fiz o doutorado... terminei ((risos)) e fiquei em ((menciona o nome de uma capital de estado)) até::... dois mil e dezenove... aí apareceu a oportunidade d/ eu participar daquele programa do:: professores na Finlândia né... fiquei um tempo lá... éh voltei... no meu doutorado eu eu a minha abordagem na administração Volmar é sociológica né eu não sou nunca fui mercadológica e trabalhei com marketing né... vai entender isso... mas não não ia sabe... num... aí eu me apaixonei quando eu conheci essa abordagem no doutorado com um professor maravilhoso que foi meu orientador... daí eu me apaixonei... então quando eu terminei o meu... o curso na Finlândia... que eu voltei... eu falei “péra aí tem alguma coisa:: faltando né” então lá a gente aprendeu muito né sobre empreendedorismo eu estudei né como... as pessoas que não tiveram acesso a nenhum tipo de processo de aprendizagem... aprenderam empreender né e aí eu

resolvi fazer o meu pós-doc com um professor que eu conheci também da Espanha... de:: na parte de antropologia cultural... a conhecer um pouco mais sobre gente sobre os povos sobre essa... então foi foi muito bacana [...] (Professora E3, 2023).

A Professora E3 tem graduação, mestrado e doutorado em Administração, embora também tenha formação em Pedagogia e Letras, que é sua primeira formação no ensino superior. Apesar de se manter em uma mesma área do conhecimento, na narrativa, os termos “bacana”, “professor maravilhoso” e “me apaixonei” são mobilizados para destacar o sentido de satisfação que a entrevistada atribui à mudança de enfoque formativo que ela experimentou no doutorado, transitando de uma abordagem mercadológica para uma sociológica.

Por outro lado, a trajetória da Professora E1, cujo percurso vai das Letras à Educação e retorna à primeira, é marcada pela mescla no campo temático. Começando com estudos relativos ao ensino de inglês (graduação), ela avança para pesquisas em formação de professores (mestrado e doutorado) e se envolve com metodologias ativas (pós-doutorado).

[...] em dois mil ((mil novecentos e)) noventa e nove é já ali na docência e::: muito incomodada com o fato d/ eu ter terminado a licenciatura sem saber a Língua Inglesa então eu tive que ir pra ir pra docência eu tive que ingressar em um cursinho de idiomas em um curso de idiomas para eu aprender um pouco mais aprender realmente a língua pra que eu conseguisse é lecionar né? então ali já em ((mil novecentos e)) noventa e nove eu... já me incomodava bastante a questão da licenciatura por que que a licenciatura não me preparou... não não ensinou a Língua Inglesa [...] e por infra/ influência de uma outra professora que tinha na verdade é::: que dava aula na universidade e:: tava fazendo o doutorado na época eu me interessei em fazer o mestrado... então é:: a primeira é ideia... me incomodava a formação de professores né? por que que eu eu tinha uma formação tão precária por que eu não por que eu não estava preparada pra aquilo né naquele momento então em dois mil e vinte eu começo a esquematizar um pouquinho mais isso [...] (Professora E1, 2023).

A entrevistada vê em seu percurso formativo uma oportunidade de autoconhecimento deflagrada por uma insuficiência de aprendizagem apresentada em seu processo formativo na graduação.

[...] terminei o mestrado já concursada é:: na docência de Língua Inglesa já efetiva é com dois cargos na rede... na rede estadual né? [...] havia uma pressão na época muito grande porque na rede estadual não havia mestres então os mestres estavam nas universidades nas faculdades lecionando no ensino superior então havia essa cobrança essa cobrança de de continuar é ir para um doutorado e:: pleitear aí a:: possibilidade de lecionar numa universidade... então foi onde eu eu fui in/ integrada a um grupo de formação de professores aqui em ((menciona o nome de sua cidade de trabalho)) chamado Núcleo de Tecnologias Educacionais onde a gente oferecia formação voltados à:: tecnologia na educação à professores foi aí que eu comecei também a pensar na formação ((e na)) docência não no ens/ no na educação básica no ensino médio mas a docência na formação de professores até por por causa da da da formação que eu obtive no mestrado isso nós já estamos em dois mil e oito né ((risos)) dois mil e oito eu eu deixo a docência na educação básica e passo a integrar

esse grupo de professores formadores da região aqui em tecnologias educacionais [...] e aí nasce o desejo de fazer um doutorado mas agora olhando para a formação continuada e não mais para formação inicial né? a intenção era olhar essa questão das tecnologias como que esses professores estavam formados porque foi uma coisa que surge né? o laboratório de informática e uma pressão muito grande pra que os professores usassem integrassem as tecnologias os computadores na docência éh então em dois mil e oito eu decidi eu decidi que eu iria eu iria sim fazer um doutorado e:: voltado a formação de professores na época eu sentia eu sentia que eu estava me afastando das minhas raízes ((risos)) que era a docência em Língua Inglesa então a Língua Inglesa havia ficado pra trás e era a minha grande paixão na época né [...] (Professora E1, 2023).

A titulação parece tornar a entrevistada obsoleta dentro da rede estadual na qual lecionava, além de ter criado um *apartheid* em relação ao seu grupo de trabalho. Esta realidade acelerou seu desejo de lecionar no ensino superior, até como forma de atalhar os conflitos que passara a viver com a obtenção do título de mestre.

[...] com o término e aí com o término do doutorado veio a grande pressão então de que “ok agora eu tenho doutorado e::” eu... na época os professores das salas dos núcleos estavam voltando para a sala de aula então eu com o doutorado voltando para a sala de aula na educação básica então era assim era inaceitável em dois mil e oito dois mil e nove um doutor não existia essa figura lecionando na educação básica na rede estadual não existia a figura de um doutor né? [...] assim eu me sentia muito capaz muito preparada para voltar da onde eu saí [...] mas [...] eu me senti excluída [...] eu não estava sendo muito bem recebida ((risos)) [...] (Professora E1, 2023).

A oportunidade de lecionar no magistério superior se deu com seu ingresso no IF, onde também a Professora E1 pôde participar de um programa de capacitação de docentes da rede federal, que se deu na Finlândia – desta experiência decorreu o envolvimento com o tema das metodologias ativas que, em termos de postura docente, ela denomina de “saída da casinha”.

[...] eu pleiteei em dois mil e dezesseis e fui na terceira turma do VET Professores para o Futuro na Finlândia... e aonde que eu falo que eu aí eu saí da casinha lá ((risos))... eu já tava fora da casa ((risos)) aí eu saí totalmente da casinha né? ((risos)) quando eu fui pro VET éh eu sinto hoje assim não tive a oportunidade de convívio no no IF ((menciona o nome da instituição)) Câmpus ((menciona o nome da cidade de seu trabalho)) porque eu volto em dois mil e quinze né? já sonhando com o VET eu volto em dois mil e quinze mas no meio de uma uma... éh greve muito grande que teve na época [...] em dois mil e dezesseis e eu saio... eu fui para a Finlândia né? [...] eu não tive a oportunidade de viver muito o ((menciona o nome do IF)) Câmpus ((menciona o nome da cidade de seu trabalho)) igual eu vivi lá em Coxim quando eu cheguei [...] porque aí você começa a perceber que são sei lá quinze anos de docência em... e::: “olha o que você está... olha o que você tava fazendo não é por aí né?” então porque é uma OU:tra forma é uma outra forma de ver a educação é uma outra forma de ensinar que que é totalmente diferente daquilo que eu havia aprendido e que eu havia vivido né enquanto aluna aqui no Brasil então esses quatro meses que fiquei na Finlândia foi algo que.. me desestruturou mU:ito tanto em relação cultural éh::: depois eu percebi assim que eu tava vivendo um efeito espelho né? você olhar de fre/ a minha saída me possib/ a minha saída e a

imersão em um contexto profissional e educacional diferente totalmente diferente éh permitiu com que eu fez com que eu olhasse de fora e isso [...] (Professora E1, 2023).

Pela narrativa é possível observar que a experiência no exterior impacta significativamente a prática pedagógica da Professora E1. A mudança ocorreu na maneira da entrevistada compreender e experimentar outra forma de estabelecer a relação professor-aluno em sala de aula, a qual foi impulsionada pela formação recebida no VET²². O novo estava na adoção de metodologias ativas e na implantação da sala de aula invertida. Ao tentar trabalhar com este modelo finlandês em um curso de especialização que ela passou a coordenar no Instituto Federal, após seu retorno, ela relata que a resistência dos demais professores da EPT foi muito grande.

[...] nós do grupo VET a gente fala “a gente não foi preparado para a volta só nos colocaram lá” e:: nos formaram mostraram que existe uma outra forma de educar mas ninguém nos preparou para a volta porque tinha a questão cultural muito forte e era uma questão que a gente tinha que estar preparado psicologicamente pra... pra aceitar a rejeição e eu acredito que na época eu não estava muito preparada [...] (Professora E1, 2023).

Parece haver aqui um simplismo pedagógico, pois reduz a resistência dos professores da especialização ao modelo finlandês a um caso de falta de (auto)preparação psicológica e choque cultural. A entrevistada não leva em conta as bases da EPT e a distinta e complexa formação dos professores que coordena na especialização e, desta maneira, crê na universalização de sua própria experiência de formação internacional sem questionar a sua aplicabilidade ou releitura em outro contexto institucional.

No percurso formativo-profissional do Professor E2 o que se manifesta de forma mais acentuada em sua narrativa é a mescla de atribuições que ele assume ao ingressar no IF e cursar uma especialização e o doutorado, simultaneamente, em áreas distintas.

[...] prestei o concurso entrei aqui em ((menciona o nome da cidade onde trabalha no IF) né e aí... fiz a decisão de de deixar a ((menciona o nome da empresa))... e focar

²² VET - Vocational Educational and Training, *Teachers for the Future* ou Professores para o Futuro é um programa de capacitação destinado aos professores da RFEPCT. Funcionou, entre 2014 e 2016, em parceria entre a SETEC/MEC, o CNPq e as instituições University of Applied Sciences (HAMK), HAAGA-HELIA University of Applied Sciences (HAAGA-HELIA) e TAMK University of Applied Sciences (TAMK). A formação continuada dos professores teve foco na pedagogia baseada em competências centrada no aluno e na aprendizagem para o mundo do trabalho. Uma etapa da formação dos professores ocorria na Finlândia e a outra consistia na aplicação da formação nas instituições de origem dos docentes capacitados. Em 2016, dentre os professores que participaram da capacitação, a SETEC fez uma seleção de alguns docentes que retornaram à Finlândia com o intento de receber treinamento para se tornarem professores multiplicadores do Programa, no Brasil.

na na carreira docente... éh: aí na época tinha:: a gente na época não ainda é... a gente é obrigado para dar aula no ensino médio de ter a:: complementação pedagógica no caso né? para quem não tem a licenciatura... então logo que entrei aqui comecei ir atrás dessas complementações pedagógicas uma professora... deu a ideia de abrir esse curso aqui no câmpus... então até hoje existe ainda o curso que é presencial de um ano e meio... acho que agora subiu para dois não tenho muita certeza... mas aí eu fiz esse curso de complementação pedagógica que também assim... eu eu tava muito imaturo nessa nova área eu tava fazendo doutorado na época não tinha afastamento para para fazer a pós-graduação ou se tivesse era algo muito muito específico muito pontual e preocupado em ser professor né? então eu tava estudando a parte técnica... que era informática para dar aula né? é diferente você programar de você dar aula né... é outro mundo... então eu estava nesse foco e ainda tendo que fazer esse curso então eu... não aproveitei do jeito que eu deveria aproveitar... esse curso foi foi... útil para mim éh... mas num sentido de ouvir outros professores falando as dúvidas que surgiam na sala de aula pra eu... traz/ criar uma segurança de que “poxa não é só comigo que acontece tudo isso”... porque algumas coisas aconteciam que eu falava “nossa” né? “será que é porque eu eu não sei ser professor estou começando” e aí eu fui vendo professores já com muita experiência falando... criticando apontando as mesmas coisas que eu... então esse curso me trouxe mais essa segurança mas não... não foi nesse curso que eu criei uma base teórica né? pra pra poder éh entender melhor o assunto... e aí nesse percurso também surgiu também o::... logo que eu terminei o doutorado o pessoal começou a me falar para eu assumir a coordenação na época de pesquisa [...] e aí eu assumi a coordenação de pesquisa depois no meio do caminho ela virou direção porque veio uma uma reestruturação dos de alguns câmpus pré expansão que eles chamam né? aí vieram alguns cargos de direção a mais virou uma direção... então fiquei... somando tudo fiquei quatro anos na direção de pesquisa... ministrando né? aula também... e depois... éh: veio... também... a oportunidade de pegar a direção geral do câmpus (Professor E2, 2023).

Para uma organização cronológica dos fatos, o Professor E2 ingressa no doutorado em 2009, enquanto ainda trabalhava na iniciativa privada. No mesmo ano, ele começou uma Especialização no formato EaD, concluída em 2010. Durante esse ano, ingressou no IF, e entre 2011 e 2012, período coincidente com seu doutorado, cursou no IF uma complementação pedagógica que o habilitava para o exercício do magistério. Com apenas quatro anos na rede federal, assumiu a Direção de Pesquisa de seu Câmpus e, após sete anos de casa, tornou-se Diretor Geral do IF, sem abandonar o trabalho em sala de aula.

A simultaneidade de formações, somadas às atribuições de uma carreira que começou na EPT, fez com que o Professor E2 percebesse a docência como algo totalmente diverso daquilo que ele fazia anteriormente e, possivelmente, imaginava ser o trabalho do professor. Nesse sentido, ele utiliza a expressão “é outro mundo” para se referir à prática docente, em comparação com o trabalho de programador que exercera até ingressar no IF. Essa percepção elaborada pelo professor sintetiza a sua tomada de conhecimento quanto à especificidade do saber docente, que congrega, segundo Tardif (2012), os saberes não apenas disciplinares, mas também os curriculares, profissionais e experienciais.

Outro elemento formativo da trajetória do Professor E2 diz respeito a sua compreensão sobre a relação entre teoria e prática. Ao frisar que não aproveitou a formação pedagógica

para a docência, pois o curso em tela não forneceu uma base teórica com a qual ele poderia se preparar para o magistério, parece manifestar-se, neste ponto, uma hierarquização dos saberes. O entrevistado reconhece a utilidade do curso para a sua formação, mas enfatiza que foi mais valioso como espaço de compartilhamento de experiências com colegas mais experientes, que o ajudaram a superar as dificuldades enfrentadas no início da docência em EPT. A pretensa valorização da prática, na verdade, parece ser uma maneira de confirmar suas certezas.

A trajetória formativa do Professor E4, como observado anteriormente, se inicia no CEFAM. Esta formação proporcionou sua subsistência durante o período em que cursava a faculdade de Análises de Sistemas. Foi durante a graduação que ele desenvolveu o desejo de se tornar professor do ensino superior, influenciado pelas práticas de seus professores e pela desmistificação da ideia de que a informática o deixaria rico.

[...] porque daí dando um passo para trás... durante a graduação como eu falei para você meu foco era ser Analista de Sistemas ganhar dinheiro [...] e aí eu fui estudando e eu comecei já virar o disco ali né? comecei a me enxergar dando aula daquilo que os professores estavam me ensinando... então foi me dando de novo aquela vontade de né? de de de tomar outro rumo aí então quando eu terminei a faculdade eu falei “eu quero ser professor universitário”... então ali eu tinha essa vontade... mas como ser professor universitário ali né? recém-formado meu primeiro ano... de formado foi bem difícil porque... eu:: deixei eu fazia um estágio no Banco do Brasil () deixei de fazer porque eu me formei [...] e aí eu comecei a procurar... deixar currículo nas universidades de ((menciona o nome da cidade, capital de seu estado de residência)) [...] (Professor E4, 2023).

O Professor E4 indicou que a manifestação do desejo de ser professor universitário se deu ainda durante a graduação, quando já havia lecionado em uma escola privada de educação infantil e estava lecionando em uma escola pública estadual. Sua vontade de ingressar no ensino superior foi motivada tanto pela identificação com o curso que fizera, no campo da informática, quanto pela necessidade de obter melhores ganhos financeiros. Para ele, o magistério no ensino superior significou uma busca por maior valorização profissional.

[...] éh de uma escola privada com doze alunos numa turma para uma pública de periferia nos... no bairro mais violento de ((menciona o nome de uma capital de estado na região centro-oeste)) na época... com quarenta... né estudantes ali criança com fome... sujo... a criança que estava bem arrumada a outra que tava... a outra que era violenta a outra que enfim... tinha de tudo né? e eu cresci muito ali... só que eu levei aquela disciplina de quem atuou na na escola privada né [...] e aí foram anos éh... enriquecedores depois eu concurrei... assumi na própria escola quando eu me efetivei mesmo e no total eu fiquei cinco anos ali [...] eu ganhava muito pouco no estado porque eu ganhava como leigo eles não aceitavam minha graduação porque era bacharelado né? então eu era um professor de nível médio... mas era o meu concurso... por isso que eu falo o meu concurso era aquele [...] (Professor E4, 2023).

Foi o desejo de lecionar no ensino superior e os critérios de titulação impostos pelas instituições que moveram o entrevistado a investir em sua formação continuada, levando-o a ingressar em uma pós-graduação.

[...] só que eles falavam “você não tem especialização não vão pegar você tem que ter especialização” aí eu meti a cara eu falei “vou fazer uma especialização”... na própria ((menciona o nome de uma universidade federal)) era pago naquela época [...] e aí eu não tinha da onde tirar o dinheiro eu falei “vou dar um jeito”... nesse meio tempo abriu um edital de PSS ((Processo Seletivo Simplificado)) na ((menciona o nome de uma universidade federal)) aonde eu tinha estudado [...] e aí eu falo que é um ponto importante que no dia que eu dei minha primeira aula... que eu lembro que eu fui lá... na sala de aula onde eu tinha estudado... aí uma turma de física licenciatura tinha aula de algoritmos eu peguei dei aquela aula foi um dos dias mais realizadores da minha vida assim eu voltei para casa flutuando... porque era aquilo eu falava “é isso eu estou aqui”... eu dei uma aula na faculdade eu dei uma aula pra uma turma de graduação né? como todo professor reproduzindo aquele professor que eu admirei na graduação então () dava aula como ele... e é foi um dia que eu nunca vou esquecer... então aquele primeiro ano ali eu dei aula na Engenharia Civil e na Física né? e::: de Algoritmo de Programação né? então ali eu falei “é isso”... eu fui ganhando essa experiência ali né? ao mesmo tempo no estado então durante um tempo ficou caminhando o universitário com a educação básica [...] depois eu fui deixando né? eu fui pegando... eu fiquei éh como todo contrato só dois anos né? na universidade... e aí uma ex-professora minha que tinha sido o PSS na universidade que estava lá na ((menciona o nome de uma universidade privada confessional)) precisava de um substituto porque ela ia fazer doutorado entrou na no site e viu quem era os substitutos da ((meniona o nome de uma universidade federal)) lembrou de mim que eu tinha sido um bom aluno... me ligou e falou “você quer pegar mais aulas na ((menciona o nome de uma universidade privada confessional))”... aí eu comecei a ir para a rede privada né? então... éh ali foi um caminho né? e aí como minha vida nunca foi fácil nesse meio tempo... apareceu uma oportunidade de eu sair da escola estadual e ir pro Centro de Educação Profissional ((menciona o nome da escola)) em ((menciona o nome da cidade)) né... ia ser inaugurada é uma escola profissional da rede estadual [...] (Professor E4, 2023).

É interessante observar como o momento inicial da docência pode ser marcado por uma espécie de descoberta de sua identidade profissional. O Professor E4 descreve sua experiência após dar a primeira aula como um retorno flutuando para casa. Este sentimento desperto pela docência no ensino superior equivale, em termos benjaminianos, à uma espécie de aura da docência, que está ali e é construída naquele momento com os estudantes e não se reproduz mais. Essa sensação, descrita como um “é isso”, representa um ponto de inflexão na identidade docente.

Enquanto o Professor E4 narrava sua história eu, ouvinte, fui recordando-me de meu próprio ingresso na docência, também no ensino superior. Para fazer um vínculo com a seção 1 deste trabalho, o momento de estabelecimento de minha aura foi provocado pela leitura de uma obra de Antônio Joaquim Severino, que, ao me auxiliar a organizar as informações e os conhecimentos que eu tinha sobre a disciplina que ministrava, também me possibilitou fazer a

transposição didática e ver que eu podia ensinar algo a alguém. Neste momento de minha trajetória reside o meu “é isso”. Tal qual o Professor E4, eu também comecei a lecionar reproduzindo a postura didático-pedagógica de um professor formador do tempo de graduação. Estas semelhanças me levam a considerar a existência de ciclos de vida profissional, conforme estudado por Huberman (2013), mais ou menos comuns entre os professores, variando apenas as experiências e as significações atribuídas a eles. Na base das experiências que o Professor E4 vai acumulando está a aprendizagem da docência, conforme relata.

[...] eu fiquei nessa éh eu fui me constituindo cada vez mais me construindo né? mas eu sempre as pessoas sempre perguntavam “ah por que que sua... você é diferente... sua aula é diferente” e eu falo que são daqueles seis anos lá de alfabetizador e principalmente os anos na na rede pública né [...] (Professor E4, 2023).

A narrativa do Professor E4 revela uma conexão com a educação, atribuindo-lhe um sentido de determinação em sua vida. Ele descreve sua aproximação com a educação como um momento de autodescoberta: “Eu me encontrei na educação”, narra o entrevistado como se fora um projeto existencial, estruturado sob os condicionamentos de suas vivências e marcado pela sua necessidade de se fazer docente. Consoante Sartre (2012), o sujeito não pode fugir da necessidade de estar no mundo e de estar nele com o outro. Na educação, o entrevistado se encontra com o mundo que é assumido como projeto de sua prática docente. O passo seguinte de seu percurso foi definido pelo ingresso no IF.

[...] nesse meio tempo eu terminei a especialização eu comecei um mestrado que não deu certo em Ciência da Computação me deu uma certa frustração aí depois eu me encontrei na educação né?... então nesse meio tempo eu entrei no mestrado na ((menciona o nome de uma universidade privada confessional)) tinha meia bolsa por ser professor e lá eu fiz o meu meu mestrado concluído:: a quinze anos agora em agosto fez quinze anos que eu defendi né? e:: aí como que eu fui chegando pro pro Instituto né? pra EPT de fato... em dois mil e nove eu estava muito bem na Unaes eu estava como professor integral era uma categoria que eles tinham criado porque você que a rede privada sempre é um bico né? pelo menos na minha área o pessoal é analista de sistemas em algum lugar e à noite ele pega aula numa particular... dá aula de Programação dá aula de alguma coisa e complementa... eu era um professor que não fazia o bico né? então eu eu era o professor [...] e aí um colega meu que estava lá no ((menciona o nome de um estado da região centro-oeste)) [...] ele falou “[...] vai abrir um CEFET ((Centro Federal de Educação Tecnológica)) lá em ((menciona o nome da cidade))” [...] e aí eu me inscrevi pra engenharia de software eu falei “já que eu vou fazer um concurso tem que ser naquilo que eu quero dar” né? e era uma era para ser uma experiência de concurso acabou sendo O concurso né? [...] em fevereiro de dois mil e dez eu estava aqui né? em ((menciona o nome da cidade)) começando uma nova vida começando... éh assim do zero no sentido de contexto mas trazendo toda essa bagagem já de... na época eu estava com doze anos de experiência já né? enquanto docente... me ajudou no começo confesso né? mas aí foi

uma outra realidade... que daí eu vi a realidade do concurso [...] (Professor E4, 2023).

A passagem do magistério no ensino superior para a docência em EPT é marcada pela busca de estabilidade e impulsionada pelo seu contato com a educação no curso de mestrado.

Este tópico procurou apresentar os caminhos formativos e de atuação profissional que os entrevistados percorrem até ingressarem no Instituto Federal. Dentre as várias nuances de cada história narrada, uma última particularidade merece destaque: o papel de pai/mãe e esposo/esposa/companheiro/companheira assumido pelos entrevistados.

Curiosamente, apenas as professoras entrevistadas fazem menção aos filhos e ao casamento enquanto narram suas experiências de formação e atuação profissional. A Professora E5 relata receber apoio do esposo que entende seu investimento na carreira, decidindo ambos ter um filho apenas após a conclusão do doutorado. Por sua vez, a Professora E3 interrompe sua carreira quando se casa e sente o peso da retomada da carreira após o divórcio, principalmente porque arca com as dívidas da relação que chegou ao fim, além de responsabilizar-se diretamente pela criação dos filhos. Quanto à Professora E1, sua formação continuada ocorre de forma intercalada com os afazeres da maternidade e a ocorrência de diferentes gestações planejadas conjuntamente com esposo.

Entre os professores entrevistados não é possível, pela narrativa, saber se possuem filhos ou não e se são casados ou não. Mas, a situação exposta parece referendar a dupla jornada da mulher professora e dona de casa. Enquanto a entrevista estava em andamento com a Professora E5 ela, estando em sua casa, recebeu uma aluna orientanda com a qual tinha horário marcado e, simultaneamente, deu auxílio à filha que demandava sua atenção, em mais de um momento. Os tempos de professora, mãe e esposa estão entrelaçados e no caso das entrevistadas estas tem um enfrentamento mais direto entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional.

Se o desenvolvimento profissional docente é condicionado por fatores de contexto, a exemplo da formação, das condições de trabalho, do salário e das políticas educacionais, então no caso das professoras a vida pessoal é uma referência expressiva. Entre as entrevistadas a gravidez, o casamento e a criação dos filhos são fatores sentidos de forma mais intensa do que entre os professores colaboradores. Isto, certamente, tem implicações sobre o processo de profissionalização das docentes, principalmente se levarmos em conta que a educação profissional foi historicamente considerada um espaço de construção da carreira preponderantemente masculino.

5.2 Trajetória profissional na docência em Educação Profissional e Tecnológica

Os dois tópicos seguintes abordam a chegada dos professores entrevistados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e o processo percorrido até credenciarem-se do ProfEPT. Com exceção do Professor E6, todos os demais entrevistados quando tomaram posse em seus IFs estavam elaborando suas primeiras experiências, como docentes, em uma instituição de ensino federal. A posse destes professores no serviço público federal ocorreu simultaneamente aos primeiros anos de funcionamento dos IFs. Isso indica que a trajetória docente dos entrevistados na EPT foi se forjando no seio de uma nova institucionalidade assumida pela educação profissional no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Essa institucionalidade, materializada nos IFs, nasceu vinculada a instauração de um projeto societário comprometido com a afirmação da democracia e da justiça social. Os IFs foram fundamentais para o restabelecimento do ensino médio integrado, com base na indissociabilidade entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho, entendidas como dimensões constituintes da vida humana.

Os Institutos Federais se caracterizam por serem instituições multicampi e pluricurriculares, nas quais a EPT se afirma em torno de um projeto político-pedagógico. Segundo Pacheco (2010), a singularidade desses institutos reside na estruturação de um currículo transversal e verticalizado. Para o autor, a transversalidade diz respeito à maneira como se organiza o trabalho pedagógico nos IFs, primando pelo estreitamento dos vínculos entre o processo formativo e a tecnologia. Com os currículos estruturados em eixos tecnológicos, nos IFs a tecnologia se torna o elemento de transversalidade entre o ato de ensinar, a prática da pesquisa e o exercício da extensão. Por sua vez, a verticalização refere-se aos itinerários formativos percorridos pelos estudantes dentro de um determinado eixo tecnológico (Pacheco, 2010).

Nesse contexto, ao ingressar no IF, o professor entrevistado passa a circunscrever seu percurso formativo e profissional dentro dos limites de uma instituição de educação profissional e tecnológica pedagogicamente comprometida com a integração do conhecimento e a verticalização do ensino. Essa institucionalidade requer, por este termo, uma postura docente predisposta ao diálogo coletivo e que seja capaz de reinventar o modelo didático disciplinar característico das tendências pedagógicas tradicionais, indo além do modelo universitário.

5.2.1 Ingresso na docência em Educação Profissional e Tecnológica nos IFs

Uma das perguntas do questionário, respondida pelos entrevistados em momento no qual a pesquisa ainda procurava identificar o perfil dos docentes do ProfEPT, inquiria sobre os fatores que motivaram o professor a realizar concurso público para a docência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A questão apresentava um conjunto de alternativas que, de certa forma, induziam a resposta do colaborador. No entanto, também havia espaço para que este transcrevesse outras causas, além das listadas na questão. A título de uma melhor visualização, as 76 respostas obtidas estão informadas na imagem abaixo, na forma de uma nuvem de palavras.

Figura 11- Fatores de ingresso no Instituto Federal



Fonte: o autor, dados coletados na pesquisa (2024).

Como se observa, a busca por estabilidade empregatícia, remuneração e plano de carreira estão no primeiro plano dos motivos que conduziram os professores colaboradores a ingressar nos IFs. No plano intermediário estão a identificação com a docência, a satisfação pessoal e o reconhecimento social alcançado pelos IFs, o que poderia ser traduzido por prestígio profissional. No plano de fundo estão outros dois motivos: ser egresso da EPT e a influência da família.

Analisando a figura em seus três planos complementares, pode-se inferir que os três primeiros motivos mais citados pertencem ao foro da busca por segurança profissional e garantias materiais. Na sequência estão os motivos ligados à identidade profissional docente e institucional. Por fim, estão os fatores externos ou organizacionais, que são a família e a

escola da qual é egresso. Apesar disso, importa destacar, o questionário não carrega a dinamicidade da narrativa.

Embora os motivos expressos na nuvem de palavras estejam presentes nas narrativas, estas portam a trama da memória, que ao se projetar sobre o vivido dá significado à experiência, pois contextualiza os fatores que determinaram o ingresso na carreira EBTT. Assim, se fosse possível aferir a experiência dos entrevistados em apenas uma palavra teríamos as seguintes representações quanto ao que significou o ingresso nos IFs: Professora E1: bem-estar; Professor E6: benção; Professor E4: plenitude; Professor E2: determinação; Professora E3: choque e Professora E5: desapontamento (expectativa de trabalho inicialmente frustrada).

Embora todas as adjetivações estejam presentes nas histórias de ingresso compartilhadas, de maneira geral, três pontos comuns emergem das narrativas quando se trata do contato inicial com a EPT, nos IFs. Esses pontos não necessariamente representam os fatores que motivaram a busca por um concurso na Rede Federal, mas são percepções elaboradas pelas memórias dos entrevistados sobre as experiências vividas nos IFs nos primeiros anos de trabalho como professores EBTT.

Os elementos que se replicam nas narrativas são os seguintes:

- a) os relatos de ausência de habilitação para o magistério quando começam a lecionar no ensino médio integrado (Professores E2 e E5);
- b) o exercício da docência na EPT com base nas experiências construídas em anos anteriores em outras instituições de ensino, predominantemente pertencentes ao ensino superior (Professores E3, E4 e E5);
- c) o exercício da docência na EBTT parametrizado pela figura da universidade (Professores E1, E3, E4, E5 e E6).

Nesse íterim, faz-se importante considerar cada um destes três pontos de confluência e as histórias narradas. Com respeito à ausência de licença para o magistério, as narrativas dos dois professores entrevistados evidenciam posturas distintas na maneira como resolveram essa exigência. O Professor E2, ao ingressar no IF, buscou mecanismos institucionais para obter, por meio da capacitação, a complementação pedagógica. Assim, ele decidiu abandonar seu emprego na iniciativa privada e dedicar-se integralmente ao magistério. É nesse sentido que o texto empregou a palavra ‘determinação’ para ilustrar o foco e o grau de comprometimento que o docente assume ao começar a lecionar no IF. Por sua vez, a Professora E5 afirma que as vivências que acumulou trabalhando como Assistente Social e Consultora de Projetos Sociais junto às comunidades de jovens em situação de vulnerabilidade deram a ela o substrato para

preencher a lacuna que a falta da licenciatura acarretava naquele momento. Apesar de não ter tido experiência com o EMI ao se candidatar à rede federal, a Professora E5 menciona que não sentiu dificuldades para conduzir seu trabalho. Ao analisar ambos os casos, percebe-se que enquanto o Professor E2 parece ter assumido uma postura mais administrativo-legalista, a Professora E5 expõe em sua narrativa preocupações de natureza pedagógica.

[...] prestei o concurso entrei [...] e aí... fiz a decisão de de [...] focar na na carreira docente... éh: aí na época tinha:: a gente na época... não ainda é né... a gente é obrigado para dar aula no ensino médio de ter a:: complementação pedagógica no caso né... para quem não tem a licenciatura... então logo que entrei aqui comecei ir atrás dessas complementações pedagógicas [...] (Professor E2, 2023).

[...] e aí eu posso te dizer que mesmo não tendo licenciatura eu sempre tive facilidade de trabalhar com adolescentes não porque eu fui preparada éh academicamente para isso mas porque a minha vivência na assistência social com esses grupos e a minha vivência como consultora depois em projetos em que eu trabalhava com grupos em comunidades grupos vulnerabilizados [...] eu não imaginava que eu ia para a rede federal naquela época né isso me preparou para lidar com outros grupos que eu ia conhecer no Instituto Federal que são os adolescentes e a educação de jovens e adultos [...] (Professora E5, 2023).

Embora ambos tenham sido tocados pela mesma necessidade de se verem no magistério sem terem cursado uma licenciatura, os sentidos que são dados ao desafio são distintos. É possível que esta realidade seja dependente também do tipo de bacharelado que cada um dos dois professores cursou, pois o Professor E2 é das engenharias, ao passo que a Professora E5 é das ciências sociais. Ademais, as respostas dadas à mesma necessidade social que se impõe aos dois docentes, quando ingressam no IF, corroboram a ideia de Passeggi (2010), segundo a qual cada pessoa é um universal singular. Segundo essa percepção, o mundo narrado (a necessidade social da habilitação) tem uma objetividade que é significada subjetivamente, conforme as vivências e experiências que os sujeitos acumulam ao longo de suas histórias de vida.

Apesar de não ser o caso dos dois professores entrevistados, a cultura do bacharelado, não raro, acaba sendo assumida como elemento suficiente para o exercício docente na EPT, principalmente quando se limita o campo dos saberes necessários à docência aos conhecimentos da disciplina técnica que o bacharel leciona. Em termos de DPD esta é uma realidade que impacta negativamente o processo de profissionalização do professor da educação profissional nos IFs.

Cruz e Vital (2014) discutem uma tendência presente nos editais dos concursos públicos da rede federal para seleção de professores EBTT, que valoriza a titulação dos

candidatos e os saberes específicos da área de concurso, em detrimento da avaliação didático-pedagógica dos concorrentes. De certa forma, os editais reforçam a valorização dos saberes disciplinares que o bacharel deve demonstrar dominar na prova, além de reforçar o imaginário da suficiência de tais saberes para o exercício da docência.

No caso dos professores que atuam ou vão atuar na educação profissional essa relação entre a construção da profissionalidade e os aspectos mais amplos da profissionalização se complexifica uma vez que a identidade profissional inicialmente adquirida pelos sujeitos é a oriunda da formação de bacharel e a identidade docente vai sendo construída tomando por base diversos elementos que nem sempre rompem com a visão bacharelizante sob as quais aqueles foram formados (Cruz; Vital, 2014, p. 40).

Os saberes disciplinares são apenas uma faceta dos saberes que compõem o saber docente, conforme aponta Tardif (2012), e geralmente têm origem na formação inicial recebida na universidade. Uma crítica que pode ser feita a esses saberes é que eles primam pela transmissibilidade de conteúdo, em detrimento de qualquer valor formativo que possam conter. A desconsideração da pluralidade do saber docente tem implicações sobre a profissionalização docente, favorecendo o entendimento de que para ensinar basta saber transmitir conteúdos de um ementário. Isso esvazia o reconhecimento social da especificidade e relevância dos saberes docentes e obstrui o processo de profissionalidade do trabalho do professor.

Nessa esteira, o segundo aspecto de confluência das histórias narradas sobre o ingresso no Instituto Federal e na carreira EBTT será considerado: a valorização da experiência como elemento suficiente ao magistério na EPT, ao menos no momento inicial de contato profissionais com a modalidade. As narrativas indicam que, diante da nova experiência de lecionar no ensino médio integrado e ministrar aulas em vários e diferentes níveis e modalidades, os entrevistados recorreram às experiências práticas adquiridas antes de chegarem ao Instituto Federal. Por exemplo, a professora E3 menciona que aprendeu a lecionar quando ingressou na EPT. Essa aprendizagem foi enriquecida tanto pelas experiências em seus trabalhos anteriores como administradora quanto pela observação de seus alunos.

[...] eu confesso que eu aprendi a dar aula no na EBTT ((Educação Básica Técnica e Tecnológica))... éh:... um pouco no dia a dia... né observando as pessoas... o tipo de... como a gente diz em administração né o tipo de público ((risos)) né? “ah que público que é esse” ah são jovens “ah que público que é esse” são esse... então aí você vai... e eu tenho essa experiência de de mercado né? que a gente é proibido de falar na EBTT eh então você consegue né? ir unindo as coisas [...] (Professora E3, 2023).

O Professor E4 menciona que seu tempo de 12 anos de experiência como docente o ajudaram durante seu primeiro contato como docente da EPT, mas frisa que o IF possuía um desenho institucional distinto de qualquer experiência que ele havia vivenciado anteriormente.

[...] e aí eu me inscrevi pra engenharia de software eu falei “já que eu vou fazer um concurso tem que ser naquilo que eu quero dar” né... e era uma era para ser uma experiência de concurso acabou sendo O concurso... fiz fui passando e:: passei no concurso mesmo assim fiquei um pouco hesitante falava “será que minha vida é lá no interior” [...] começando uma nova vida começando... éh assim do zero no sentido de contexto mas trazendo toda essa bagagem já de... na época eu estava com doze anos de experiência já né? enquanto docente... me ajudou no começo confesso né? mas aí foi uma outra realidade... que daí eu vi a realidade do concurso [...] (Professor E4, 2023).

Por fim, como já observado, a Professora E5 também se baseou em suas experiências profissionais pregressas para atuar, inicialmente, na EPT.

[...] eu fui essa aluna que sempre foi acolhida né que estava ali sempre disponível que não trabalhava o dia todo né que ia para a UF ((menciona o nome do estado)) que passava o dia todo na UF ((menciona o nome do mesmo estado)) ali colada nos professores querendo aprender e fui com esse grupo de professores para a ((menciona o nome de uma universidade privada da região norte)) lá eu trabalhei dez anos né? então quando eu cheguei no Instituto Federal eu já cheguei com essa bagagem de aulas no ensino superior éh:: eu eu não tinha experiência nenhuma com a educação de jovens e adultos e nem com ensino médio integrado porque eu sou bacharel eu não fiz licenciatura em ciências sociais né? eu sou bacharel e eu nunca trabalhei na docência na educação básica nunca tinha trabalhado até ir para o Instituto Federal [...] então eu tinha talvez éh metodologias que me ajudaram no ensino no IF ((menciona o nome no IF no qual trabalha)) né? depois... que eram de vivência de trabalho com grupos em comunidades com populações vulneráveis [...] (Professora E5, 2023).

Ao ingressarem nos IFs, os professores entrevistados não estão mais em um rito de iniciação da docência, como acontece com quem está saindo de um banco universitário como discente para assumir uma sala de aula na condição de docente. Entretanto, há um rito de passagem na experiência destes professores. Ao afirmarem que se valeram da bagagem experiencial acumulada como docentes para dar os primeiros passos na EPT, estão sustentando que este rito de passagem é predominantemente institucional, passando de uma instituição de ensino por outra. No entanto, à medida que começam a desenvolver sua prática pedagógica na educação profissional e conhecem seus alunos, os professores entrevistados iniciam um outro rito de passagem que se opera no campo da epistemologia da prática.

Essa transição não é apenas uma passagem de aluno à professor, ou de instituição para outra. O que ocorre é uma mudança no campo dos saberes docentes. Nesse sentido, Tardif

(2012, p. 255) fala da epistemologia da prática como sendo “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Quando a Professora E3 menciona que aprendeu o que era dar aula a partir da vivência que passou a ter na EBTT, percebe-se que as experiências anteriores, que os entrevistados portavam como bagagem docente, vão sendo gradualmente reformuladas e uma nova experiência passa a ser elaborada, mas com o diferencial da mudança no próprio jeito de ser professor. Para Souza (2010), as singularidades contidas nas histórias de vida, corroboram para que se entendam os processos de construção da identidade dos professores. Considerando as narrativas dos professores em tela, importa destacar que eles não vivenciam apenas uma mudança em suas práticas pedagógicas; pode se dizer que eles sofrem uma transformação identitária ao ingressarem no Instituto Federal.

[...] aí:: no Instituto Federal é uma loucura né? eu tava acostumada a dar aula no ensino superior ((risos)) e:: e assim você se vê dando aula no ensino médio... na graduação... na pós e FIC ((Formação Inicial e Continuada))... formação de professor e Mulheres Mil e... aí eu fui percebendo que::... eu precisava... não que eu fo/ não que eu seja... pessoas diferentes né? mas eu precisava ser diferente em cada momento né? de de... de interação né? que eu ia ter com essas pessoas [...]
(Professora E3, 2023).

Ao entender que precisava ser diferentes pessoas na EPT, a Professora E3 faz uma leitura de seu cotidiano de trabalho no IF, enquanto também experiencia reflexivamente o movimento autoformativo contido no ato de ensinar a diferentes públicos e em diversos níveis de ensino. Essa compreensão tem implicações sobre o seu desenvolvimento profissional, pois a urgência em ser várias pessoas não parece ser outra coisa senão o reconhecimento da necessidade contínua de formação docente. Nesse trânsito, a bagagem experiencial acumulada deixa de ser suficiente para o trabalho pedagógico na educação profissional no âmbito dos IFs. Assim, enquanto forma os alunos, a professora se (re)forma a si mesma.

Com este entendimento, o texto aporta no terceiro elemento de intersecção das narrativas: o ponto da modelagem da identidade docente na educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, observa-se uma tendência a evocar à figura do professor universitário, possivelmente porque cinco dentre os seis entrevistados tenham lecionado no ensino superior antes de ingressarem na EPT. No entanto, outra interpretação possível, derivada das narrativas, sugere que os professores, ao longo de seu processo de desenvolvimento profissional, sentem a necessidade de se afirmarem como profissionais do magistério e não como simples instrutores de ofício.

[...] éh porque assim... hoje a gente... hoje a gente é reconhecido como uma instituição éh::: porque antes não... antes a gente era o quê... uma escola técnica só... uma instituição éh:: pronto... vou dar um exemplo lá em Mossoró tem éh tem a Universidade do Estado do ((menciona o nome de um estado localizado na região nordeste)) que... assim agora estão passando por uma melhoria e tudo mais mas eles... eles pass/ a a escola a escola a Universidade do Estado do ((menciona o nome do mesmo estado)) tinha menos condições de trabalho e de infraestrutura do que do nós do CEFET... mas mesmo assim muitos professores se consideravam mais importantes do que nós porque eles eram professores de universidade entendeu... então assim havia né isso... não tem () né? porque muita coisa mudou... hoje a gente é convidado para muita coisa da da dessas universidades a gente tem um programa que agora eu estou sendo éh::: () porque dentro dessas coisas todas da minha da minha ainda... quando eu for continuar falando do da da minha trajetória eu vou falar ainda nisso éh::: a gente hoje ((tem)) um mestrado que é o pós-ensino é o mestrado acadêmico em ensino que é o que eu estou... resolvi ficar só nele... que é uma associação entre três instituições a:: Universidade do Estado ((menciona o nome do estado)) o IF ((cita o nome do mesmo estado)) e a Universidade Universidade Federal ((menciona o nome da universidade))... então assim hoje a gente está em pé de igualdade com essas universidades hoje a gente é respeitado como né... não não tem mais eu não sinto pelo menos eu não sinto aquela questão de dizer “ah nós somos universidades vocês são éh vocês não são universidades”... até porque éh:: a:: o decreto a:: lei onze mil oitocentos e noventa e dois se não estou enganado... a numeração essas leis a gente... que é que cria os Institutos Federais... ela ela estabelece isonomia entre os os Institutos Federais e as e as universidades né?... então assim éh:::... pra mim pra mim né? para um amigo meu por exemplo foi surpresa quando eu disse que a gente... porque era justamente aquela coisa de que “nós somos universidade vocês não são universidade” e teve um dia ((que eu)) fui mostrar uma lei “olha aqui óh”... “olha aqui a lei”... “ah não não sabia”... pois é [...]

(Professor E6, 2023).

O Professor E6 é o mais experiente entre os docentes do ProfEPT que foram entrevistados. Ele transitou na rede federal passou pelo modelo das Escolas Técnicas Federais (ETF) e pelos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, e atualmente, está em um IF. Diferentemente dos demais colaboradores, ele não lecionou no ensino superior privado ao longo de sua carreira. Desde o final dos anos 1980, quando teve sua primeira experiência como professor da educação básica em uma rede estadual e, em seguida, ingressou no magistério na educação profissional na ETF, ele tem conciliado a prática da docência com o desafio de afirmar o reconhecimento do magistério na educação básica e na EPT como uma profissão de igual valor ao magistério do ensino superior.

No excerto, o Professor E6 expõe uma panorama histórico de mudanças que começaram ocorreram na EPT e atingiram a carreira docente. Essas alterações foram impulsionadas tanto no plano legal, Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012²³, quanto no plano material com a melhoria das condições de trabalho nas instituições da rede federal de educação profissional, principalmente após a reestruturação e expansão da RFEPCT, a partir

²³ Dentre outras disposições, a referida lei estrutura o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal.

de 2008. Essas modificações permitiram o reconhecimento e valorização do papel social dos Ifs, e alçaram a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (professor EBTT) ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, no qual também está a Carreira de Magistério Superior (professor universitário).

Na narrativa, as afirmações do Professor E6, como “[...] hoje a gente é reconhecido [...]” e “[...] hoje a gente está em pé de igualdade [...]”, aludem a um longo processo de luta pela profissionalização docente na educação profissional e tecnológica. É sabido que a docência na educação profissional está historicamente associada ao preconceito social que recaiu sobre o trabalho braçal no Brasil, desde o período colonial. Nesse tocante, Cordão e Moraes (2017) associam a educação profissional ao “patinho feio” da literatura.

[...] A educação profissional herdou por aqui o estigma negativo do trabalho braçal e pesado que a religiosidade praticamente hegemônica também associava ao sofrimento decorrente da perda do direito ao paraíso, como condenação pelo pecado original. [...] Apenas as elites mereceram alguma educação escolar. A atividade econômica predominante não requeria educação formal para garantir uma boa atuação profissional para os padrões então exigidos. [...] Em decorrência dessa conjuntura, os esforços realizados para a formação dos trabalhadores se orientaram muito mais para ações de natureza assistencialista ou de linear ajustamento aos postos de trabalhos disponibilizados para a massa trabalhadora (Cordão; Moraes, 2017. p. 143-144).

Nesse contexto de preconceito ao trabalho braçal e de medidas políticas assistencialistas que substituíram a educação formal da classe trabalhadora, o professor da educação profissional é forjado. Como trabalhador de uma modalidade de educação que historicamente não foi equiparada à educação formal destinada às elites, o docente da educação profissional muitas vezes é visto apenas como um instrutor de ofícios. Essa imagem identitária perdura por muito tempo, como salienta o Professor E6, indicando que está sendo superada somente na contemporaneidade.

Conforme observado por Cordão e Moraes (2017), o “patinho feio” começa a ser reconhecido como um “cisne” a partir do momento em uma série de estratégias políticas nacionais são implementadas para conferir maior valorização à educação profissional. Uma dessas estratégias foi a ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica que, com a criação dos Ifs, enfatizou a necessidade de integração entre a educação básica e a educação profissional e expandiu o escopo dessas instituições para o ensino superior, inclusive com a previsão da oferta de cursos de formação de professores.

Nesse cenário, surgiram novas demandas para o perfil profissional do docente da EPT, destacando especialmente a formação pedagógica do professor, sem deixar de lado a ênfase

na pesquisa e na extensão, conforme observam os autores ao se referirem ao amplo campo de saberes sob o domínio do professor da educação profissional.

Além de sua competência profissional, deve ter desenvolvido, também, a habilidade de ensinar e orientar os seus alunos nas trilhas da aprendizagem, conduzindo seus educandos no processo de aprender a trabalhar e alterar suas condições de trabalho. Isso requer desse docente, além de sua formação disciplinar específica e de sua experiência profissional no mundo do trabalho, que desenvolva aptidões de ordem pedagógica e que assuma o trabalho como efetivo princípio educativo, bem como a pesquisa como permanente princípio pedagógico orientador de suas ações didáticas (Cordão; Moraes, 2017 p. 163).

Do que foi exposto, percebe-se que antes mesmo de se ocupar com a organização do trabalho pedagógico, o professor da EPT tem o desafio de afirmar e defender o *status* de sua identidade profissional docente. O exercício docente na EPT não torna o professor que á atua menos profissional, nem mais profissional, do que o professor das universidades. Entretanto, é inegável que o prestígio associado ao magistério nas universidades fez com que, entre os professores entrevistados, a docência universitária fosse inicialmente assumida como parâmetro para se pensar e exercer o magistério na educação básica, técnica e tecnológica, conforme os seguintes extratos narrativos.

[...] mas quando eu entrei no Instituto eu entrei pra trabalhar no ensino à distância... meu concurso foi pro ensino a distância [...] então eu comecei a trabalhar com o ensino à distância gostei... e entrei no no Instituto... bom entro no Instituto éh mais ou menos né... esse movimento acho que eu vou conseguir dar conta mas aí três anos depois veio a Operação ((cita o nome da investigação policial)) e fecharam [...] e fecharam o ensino à distância daí eu fui pro câmpus... na época o câmpus ((menciona o nome do IF)) aí lá foi o choque porque até então eu não tinha dado aula pra:... ensino médio técnico [...] eu entrei numa época de um concurso grande... ninguém sabia que que era EBTT... éh entro ali achando que era uma universidade federal... aquele esquema era mesmo... éh aula expositiva e prova de x né? e avaliação... é classificatória... e aí: você... eu eu comecei a observar que num... estava errado né? aí você começa a se interagi/ inteirar mais né? dos dos pressupostos né da educação profissional aí eu comecei a estudar muito isso... aí: estudando eu fui melhorando do meu jeito ((risos)) as minhas aulas... mas do meu jeito [...] (Professora E3, 2023).

O modelo de orientação didático-pedagógica inicialmente assumido pela Professora E3 ao começar a lecionar na EBTT é influenciado por sua experiência docente vivida no magistério superior. A incompreensão inicial acerca do que é o ensino médio integrado faz com que a entrevistada se apegue às suas certezas depositadas na experiência prática da vida universitária anterior ao IF. Porém, vale destacar o movimento de mudança que a Professora E3 põe em ação quando percebe o que ela chamou de erro em sua postura didática. A partir dessa percepção, ela passa a estudar as bases da EPT promovendo, à sua maneira, uma

melhoria em suas aulas. A experiência de trabalho que a professora vai adquirindo no EMI corresponde à etapa de desenvolvimento profissional na qual ela elabora sua identidade docente na EPT, superando o modelo universitário ideal que havia internalizado de sua experiência inicial no magistério.

Nesse sentido, Tardif (2012, p. 86) destaca que “A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional”. Para o autor, a marca desta identidade que se elabora gradativamente é a construção de aprendizagens pelo próprio professor. Nessa condição de docente-aprendente, a Professora E3 trilha os seguintes passos: observa, julga, estuda e modifica a sua ação pedagógica, mesmo que do seu jeito, como ela faz questão de enfatizar. Nesse contexto, a expressão “do meu jeito” pode significar que a professora está elaborando um domínio pedagógico na EPT que não é mais acoplado ao modelo universitário aplicacionista, criticado por Tardif (2012) quando ele se refere à formação para o magistério. A presença do imaginário da vida universitária na narrativa da professora E1 está evidente no seguinte excerto:

[...] eu me sentia muito capaz muito preparada para voltar da onde eu saí éh do ensino médio e... mas havia... essa assim eu eu senti um pouquinho eu eu me senti excluída do meu do meu grupo né? então eu decidi quando eu estava prestes a voltar e eu senti que eu não estava sendo muito bem recebida ((risos)) principalmente por causa da minha titulação então eu resolvi continuar afastada e... então fazer o concurso para uma instituição onde o doutorado não seria visto como... algo... tão fora da casinha vamos falar desse dessa forma [...] então existia duas na época existiam duas possibilidades ((menciona o nome do IF)) ou [menciona o nome de uma universidade estadual de sua região] né? ou eu pleiteava um concurso na universidade que na época tinha o curso de Letras aqui ou no Instituto [...] foi onde surge o Instituto Federal [...] foi onde eu fiz o concurso do Instituto e in/ ingressei muito feliz porque o grupo me acolheu quando cheguei em ((menciona o nome da cidade na qual toma posse como professora do IF)) eu não era a::: ((risos)) a pessoa fora do do quadrado ali fora da da caixinha... tinham vários professores com a mesma titulação que eu tinha as conversas que eu tinha com eles eram mais éh mais tranquilas não me sentia tão excluída então eu me sentia muito bem ((menciona o nome da cidade na qual toma posse como professora do IF)) e voltei para a docência de Língua Inglesa que era algo que já me incomodava né? não ficar só na formação ((de professores)) voltar para a docência voltar para o ensino de Língua Inglesa... então eu volto em:: dois mil e treze eu assumo o concurso lá em em ((menciona o nome da cidade)) saindo definitivamente da rede estadual só que muito feliz porque... uma instituição que reconhece éh::: o meu potencial porque valoriza a titulação que você tem [...] (Professora E1, 2023).

Pode parecer uma leitura forçosa, mas o ingresso da Professora E1 no IF faz parte de uma estratégia profissional movida pela busca de uma instituição que valorizasse sua titulação, seu doutorado. Nesse ponto, há uma evocação de uma memória social que associa a universidade ao local nato de exercício do magistério para professores doutores. Em sua

narrativa, a docente frisa que a universidade estadual havia deixado de ofertar o curso de Letras na cidade de sua residência e, diante dessa conjuntura, o Instituto Federal se apresentou como instituição capaz de acolher sua formação e titulação.

A professora afirma que foi acolhida pelo grupo de professores docentes do IF, desenvolvendo assim um sentimento de pertencimento e identificação com os outros doutores e com a própria instituição. Seu ingresso no IF foi inicialmente conduzido pelo sentimento de bem-estar profissional, um sentimento que, no contexto de suas vivências, só poderia ser encontrado pela professora em uma universidade. Além disso, a Professora E1 externaliza seu desejo de lecionar em uma universidade desde o momento em que concluiu o mestrado. Há uma autocrítica profissional motivada por um sentimento de não pertença ao seu local de trabalho anterior, uma escola de educação básica pertencente a uma rede estadual de ensino.

[...] havia uma pressão na época muito grande porque na rede estadual não havia mestres então os mestres estavam nas universidades nas faculdades lecionando no ensino superior então havia essa cobrança essa cobrança de de continuar é ir para um doutorado e:: pleitear aí a:: possibilidade de lecionar numa universidade [...] (Professora E1, 2023).

Compreendendo os excertos, torna-se evidente por que este texto salientou que o bem-estar seria a palavra-chave que caracterizaria o ingresso da Professora E1 no IF. Durante a entrevista, a Professora E5 também menciona que seu ideal inicial de docência estava centrado no desejo de ser professora universitária, conforme a passagem abaixo.

[...] eu não imaginava que eu ia para a rede federal naquela época né [...] eu não não pensava nisso que eu pensava ser professora na Universidade Federal ((menciona o nome do estado)) né... ainda nesse mestrado no ano que eu concluí o professor ((menciona o nome do professor)) que foi orientador ele disse “[...] fica esperta” né em dois mil e nove “que vai sair é um concurso” né “pra criação de uma rede federal” - - e lá eu pesquisava na área de sociologia do trabalho - - “e lá você vai é poder vai abrir no ((menciona o nome do estado de sua residência)) essa escola federal e é o:: *status* de universidade federal a carreira muito parecida e tal é importante que você faça esse concurso né para você ser professora da rede federal eles têm uma pegada mais crítica mais questionadora eu participo das discussões [...] (Professora E5, 2023).

Na fala do orientador que incentiva a Professora E5 para que faça o concurso docente na rede federal, encontra-se novamente esta tendência de medir os Institutos Federais pelo paradigma universitário, sugerindo que os IFs teriam o mesmo *status* das universidades. Assim, o desejo primeiro de ser professora universitária e o indicativo de que os IFs se equivaleriam funcionalmente às universidades ajudam a entender por que foi indicado

anteriormente que o ingresso da Professora E5 poderia se resumir na palavra desapontamento. Isso pode ser observado em sua narrativa, transcrita parcialmente a seguir:

[...] éh quando eu fui lotada em ((menciona o nome da cidade)) é uma cidade pequena e Sociologia a carga horária é muito pequena tu sabes né? assim como a Filosofia éh e eu tinha uma única turma de educação de jovens e adultos na segunda-feira os cinquenta minutos da seg/ últimos minutos da noite da segunda -feira ((risos)) que é quem está chegando pega os os piores horários então é no restante da semana eu não tinha aula para ministrar eu ficava lá e era aquela época um pouco frustrada né? que eu não tinha muito o que fazer vou fazer projeto vou fazer alguma coisa fiquei procurando coisa para fazer porque eu vinha de uma instituição privada onde eu estava ligada no duzentos e vinte né? a gente ganha por produção por quantidade de turma por projeto e nessa instituição privada quando eu vim para o IF ((menciona o nome do IF no qual trabalha)) eu já era eu já elaborava PPC de cursos de pós-graduação eu já era coordenadora de cursos de pós-graduação eu coordenava três cursos de pós-graduação que eu tinha elaborado PPC eu já trabalhava no Comitê de Ética então eu já tinha uma vivência ali do ensino superior e uma sob/sobrecarga de atividade de funções que eu integrava com as consultorias que eu fazia contratava os meus alunos para trabalharem comigo aplicar questionário e dava aula de Metodologia para ensinar aplicar os questionários então eu integrava eu sempre integrei muito teoria com prática né? na minha vivência e aí ah quando eu fui para o Câmpus de ((menciona o nome da cidade na qual havia tomado posse no IF)) com essa quantidade tão pequena de carga horária eu comecei a dizer “olha não tem nada aí para eu fazer não tem nada para eu fazer” [...] (Professora E5, 2023).

O desapontamento profissional ao ingressar no IF é compreensível diante do grande volume de trabalho que a professora desenvolvia no magistério superior e da expectativa de que o IF fosse equiparado à universidade. Daí surge a frustração mencionada pela professora e seu anseio de fazer mais e de se inserir na EPT, indo além de uma aula com 50 minutos. Há um saber-fazer que a Professora E5 possui e que ela julgava estar sendo pouco aproveitado pela nova instituição. Esta situação frustra, no fundo, ela é a experiência de estar vivendo a docência pela metade, incompletamente. Isso pode ser entendido recorrendo a Tardif (2012), para quem somente os conhecimentos necessários ao ensino de uma disciplina não são saberes suficientes para formação identitária docente. Segundo ele, “[...] os saberes que servem de base para o ensino [...] não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionais com seu trabalho” (Tardif, 2012, p. 61).

Avançando a discussão, importa agora destacar o ingresso do Professor E4 no IF, apontando a presença da universidade como força motriz da docência na EPT.

[...] eu lembro de um de um um e-mail que eu mandei para as minhas professoras do mestrado quando eu passei no concurso [...] e que a partir daquele momento eu exerceria a minha docência... eu exerceria plenamente a minha docência que eu tinha essa visão que eu ia poder pesquisar que eu ia poder viver ser um professor mesmo... completo eu tive essa visão na hora que vim para um concurso falei “vou

poder pesquisar vou poder me dedicar não vou ter de... ser demitido de não ter aula do salário diminuir” [...] (Professor E4, 2023).

A plenitude do exercício da docência tem como cena de fundo a estabilidade que a aprovação no concurso significava, mas em primeira instância aparece uma figura característica da docência na universidade: o professor cientista e pesquisador, que desponta como visão genuína da docência. No entanto, com o tempo, o próprio Professor E4 percebe o que ele narrou como sendo a realidade do concurso, assentada no entendimento da existência de outras prerrogativas à docência no ensino médio integrado, nos IFs, que não escanteiam a pesquisa, mas fazem-na dividir espaço com o ensino. Uma passagem da narrativa do Professor E6 dialoga com o ideal de pesquisa que move inicialmente o Professor E4 no IF e que ajuda a entender a cultura real de base da educação profissional.

[...] ah essa essa ideia de pesquisa ainda hoje é algo que... não é não é assim não é o foco... não é a menina dos olhos da instituição... a menina dos olhos da instituição o que é a é a... o ensino... ainda continuamos com esse daí apesar da gente falar de ens/ de ensino pesquisa extensão o tripé... mas eu não... digo sempre “é um tripé que é quebrado né” é um tripé que é a pesquisa e a extensão não tem o mesmo valor do ensino... então assim a gente... a a prioridade é o ensino... mas de todo modo a situação muda muito né? porque assim já tem pesquisa... já tem extensão [...] (Professor E6, 2023).

As aprendizagens dos saberes envolvidos na profissão docente, como defende Tardif (2012), se processam dentro de um tempo e em relações de trabalho. Portanto, embora a universidade e tudo o que ela possa simbolizar em termos de conhecimento e de postura didático-pedagógica tenha influenciado significativamente o início dos trabalhos de quase todos os entrevistados quando estes chegaram à educação profissional nos Institutos Federais, é importante reconhecer que houve mudanças. Conforme enfatiza Tardif (2012), o cotidiano das práticas é a escola. Na EPT, esse cotidiano conduziu os colaboradores da pesquisa à construção de uma prática não mais calcada na vivência universitária, pois passaram à responder à exigência de tecer suas práticas ancoradas no desenho institucional dado pelos Institutos Federais. Isso permitiu a eles a reelaboração de experiências marcadas pela não-repetitividade.

Nesse sentido, a experiência que os professores do ProfEPT constroem na Educação Profissional e Tecnológica é uma experiência hermenêutica (Law, 2007), pois é única e pura, não sendo possível repertir, na EPT, a experiência vivenciada outrora como professor universitário.

5.2.2 Ingresso e permanência no ProfEPT

Freitas (2020) destaca que o ProfEPT nasceu da necessidade que a RFEPCCT sentiu de promover a formação continuada de seus quadros de servidores a partir dos fundamentos da própria EPT. Assim, o programa de pós-graduação foi concebido com o intuito de afirmar a identidade dos IFs como instituição voltada à formação integral e integrada de trabalhadores.

Ao analisar os dois primeiros anos de funcionamento do ProfEPT, Freitas (2020) observou que o programa se destacava pela heterogeneidade de seu corpo docente, composto por docentes das sete áreas do conhecimento cadastradas no CNPq. Essa multidisciplinaridade exigiu um cuidado especial para garantir que os docentes estivessem alinhados com as bases da EPT. Segundo o autor, a formação continuada aliada à prática docente no programa resultou, a partir dos objetivos de seu estudo, em uma mudança de mentalidade por parte dos professores do ProfEPT em relação ao EMI e à educação profissional e tecnológica. Em seus termos, o autor frisa que

[...] há indícios de que [...] o desenvolvimento das pesquisas, participações em bancas de qualificação e defesa de dissertações, o envolvimento na produção de recursos educacionais vinculados às pesquisas, participações em eventos, a necessidade de estudos individuais para melhor preparação para orientações, entre outros, têm possibilitado ao corpo docente permanente do programa um crescimento em relação a uma melhor compreensão do que sustenta teoricamente tanto a Educação Profissional, numa perspectiva omnilateral, quanto práticas de ensino numa perspectiva centrada nos estudantes (Freitas, 2020, p. 5).

Em seu trabalho, Freitas (2020) alude à propriedade formativa do ProfEPT, no sentido de que o programa promova a formação do professor que nele atua. O autor destaca que o processo formativo operado pelo Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica ofertado em Rede Nacional (ProfEPT), diz respeito à formulação, por parte do corpo docente, de um melhor entendimento quanto às concepções e bases que estruturam a EPT nos IFs.

O que esta tese tem ambicionado argumentar é que a propriedade formativa do ProfEPT não se exerce sobre seu corpo docente apenas na medida em que proporciona ao professor um maior domínio do referencial epistemológico que sustenta a EPT. O programa forma o professor credenciado tornando-o um professor formador. Isso significa que, além de dominar os fundamentos da educação profissional, esse professor desenvolve saberes específicos da docência em EPT, adquirindo saberes da profissão/carreira EBTT e aprendizagens que ocorrem em torno de seu desenvolvimento pessoal.

Dessa forma, as narrativas de história de vida dos professores do ProfEPT podem trazer luz à compreensão do processo de DPD a que estão submetidos na condição de professores formadores em EPT. Os próximos excertos narram os caminhos de chegada destes professores ao programa e mencionam as descobertas realizadas e os desafios encontrados.

[...] bom aí ProfEPT em dois mil e dezessete quando eu estava lá ((na Europa)) surge o edital selecionando professores para o ProfEPT quando eu conheci o próprio ProfEPT eu falei: "cara é isso ((risos)) é isso já existe uma articulação muito grande para fazer isso e eu acho que eu preciso entrar nesse grupo porque lá eu consigo formar professores então eu eu tenho mais poder" então eu senti esse era um momento de empoderamento então estar em um grupo de mestrado onde iria formar professores a nível de mestrado era muito maior do que eu sonhava e e um grupo em uma rede que é o ProfEPT [...] éh:: aí que surge o:: ProfEPT e eu eu consigo éh... na docência fazer tudo aquilo que eu vi porque é uma docência diferente é uma docência onde eu sou orientadora onde existe aquilo que eu trazia lá em dois mil e dezesseis ((na coordenação da especialização)) quando eu voltei ((de uma capacitação na Europa)) que era assim: "vamos organizar os quinhentos alunos por tutoria" não sei se você vai lembrar disso né? "divide o número de professores então cada professor fica com qui/ responsável por quinze" então a gente tem uma tutela uma tutoria mas no estilo da Escola da Ponte [...] foi isso que me levou ao ProfEPT gosto muito de estar nesse grupo porque eu consigo éh:: fazer aquilo que eu acredito que tem que ser feito que é formar de forma integral os... pelo menos os os meus orientados ao término de cada processo eu percebo que há uma transformação não somente intelectual mas uma formação integral uma formação enquanto ser humano enquanto como ele olha a docência ali na educação profissional de que forma que ele ele pensa na estruturação... então eu eu acredito bastante nesse programa [...] (Professora E1, 2023).

A Professora E1 relata o significado inicial do ProfEPT, segundo suas expectativas e anseios, que incluía trabalhar com a formação de professores em EPT. Após passar por um tempo de formação em uma país europeu, a professora retornou ao Brasil e assumiu a coordenação de um grupo de professores em um curso de especialização em formação docente para a EPT, em sua instituição de trabalho, tentando desenvolver nesse espaço as aprendizagens e os conhecimentos que portava da experiência internacional. No entanto, foi no ProfEPT que ela viu a possibilidade de exercer a docência de forma diferente, como mencionado por ela, e com base no sistema finlandês. No programa, ela viu a possibilidade de atuar como professora orientadora e/ou tutora da aprendizagem discente, toamndo seu aluno como o agente da aprendizagem. Isso a motivou a buscara uma formação autônoma e integral de seus orientandos.

Parece haver um sincretismo docente que trabalha tanto com o referencial das metodologias ativas aprendidas durante sua formação no VET quanto com os fundamentos da EPT inseridos como disciplina no mestrado. Um pouco mais adiante, em sua narrativa, a Professora E1 expõe as aprendizagens construídas como professora no ProfEPT

[...] no ProfEPT havia um eu estava vivendo a formação da forma como eu havia lido todo o meu trajeto né? que é uma formação no na e para... então é uma formação que acontece ali para aquilo dali então o:: ProfEPT quando tivemos... então ali enquanto formação eu vi um grupo sendo credenciado e eu eu falei assim "ok esse grupo vai-se formar como eles neles e com eles" [...] e eu precisei desse tempo para falar assim "não não quero sair ((risos)) agora eu volto" [...] outra característica do ProfEPT os professores nunca estão sozinhos para ministrar uma disciplina a gente ministra em dois sempre então isso que eu e o professor ((menciona o nome do colega de trabalho)) construímos na disciplina Teorias e Práticas está lá eu saí mas eu não levei [...] então uma das coisas que o ProfEPT não deixou foi sair os dois porque os dois levariam ((o)) que construíram juntos [...] porque eu acho que é esse é o processo da formação na docência... que ali você está se formando com um colega que teve uma experiência com outro colega né? [...] hoje eu estou com a disciplina de Formação de Professores mas ela é ofertada à distância é optativa e lá também tem muito do meu eu que aí eu construo a disciplina no Moodle né? então se eu saio entra outro professor também isso tem então o ProfEPT tem essa característica além de eu poder pegar outras salas montadas por outros professores de outros IAs [...] então essa troca é muito grande no ProfEPT que eu acho bem bacana tem outra característica do ProfEPT [...] o fato da da obrigatoriedade das disciplinas se conversarem qu/ é qu/ é o currículo integrado né? [...] a forma como é integrado o:: currículo ali é algo que me ajudou muito a enxergar aquilo que a gente já tinha visto né? nas formações e o que eu tinha vivido na Finlândia que era uma coisa junto ((risos)) isso eu vejo no ProfEPT [...] então se dá por isso que eu falei que o currículo ele é integrado ele é interdisciplinar ele se dá na na disciplina que é ministrada quando os meninos entram no mestrado que são as bases conceituais da EPT e eles têm que trazer para orientação eles têm que trazer para a dissertação o referencial das bases conceituais então ali... eu senti que eu precisava ler esses autores Saviani Frigotto Marise Ramos então essa formação em relação às bases ela foi levada pelo próprio Programa éh... pela disciplina que não foi ministrada a mim foi ministrada aos meus orientados só que eles trazem isso na dissertação e ali eu tenho que estar preparada pra puxar pra mesma corrente porque eu vou lidar com o ensino... eu tenho que puxar a mesma corrente para o ensino e não trazer uma metodologia atípica trazer ali a pedagogia histórico-crítica mas para isso eu tive que o que eu fiz quando eu entrei no mestrado que eu percebi que isso ia acontecer eu precisava deixar um pouquinho esses termos essa esse teoria essa corrente teórica que é mais Dewey ali e migrar para outra [...] (Professora E1, 2023).

Destaque-se do excerto que o programa produz aprendizagens da docência. Especificamente na história da Professora E1, ela menciona que seu desenvolvimento docente se processa com o outro e partir do outro. O outro, neste caso, é o professor com quem compartilha o planejamento de trabalho, mas também é o seu orientando com o qual aprende, ao orientar, as bases conceituais da EPT. Esta é a dimensão antropológica do desenvolvimento profissional docente, marcada pela relação na qual o professor forma e se forma ao formar. Outra aprendizagem ocorre na dimensão epistemológica do desenvolvimento profissional docente. A professora conta que, neste processo formativo e (auto)formativo representado pela docência no ProfEPT, ela se vê obrigada a sair de uma zona de conforto, representada por suas leituras das obras de Dewey, e migrar para o referencial histórico-crítico.

O Professor E2 também vivencia no ProfEPT uma experiência formativa. Como bacharel, ele relata que a sua formação docente de fato teve início no ProfEPT e com o ProfEPT.

[...] não precisava de produção porque era uma força tarefa né para criar o ProfEPT... e aí colocou lá os nomes e... fomos os escolhidos né? aí sim a partir daí que eu falo que... com a direção geral com o aprendizado que eu tive que... meio que na marra aprender de desde da da parte burocrática até a a a questão de gestão democrática e tudo mais... e juntando com as bases conceituais da:: do do ProfEPT juntando com a obrigação da gente dar uma disciplina no nosso caso aqui foi organização e memórias... a gente... eu fui adquirindo... toda uma base teórica e e associando né? o que eu estava vendo na prática com essa base teórica... então eu sempre falo que assim a minha formação como professor [...] foi... depois que eu comecei realmente... que eu entrei no mestrado como professor porque a gente teve né? os alinhamentos conceituais a base conceitual... e eu associava isso muito com a minha experiência que até então eu tinha adquirido de professor com a de diretor... com a prática né... eu falo que aí sim eu comecei a me formar... éh melhor... e aí lógico depois eu acho que já são cinco anos de de mestrado... éh várias orientações né? várias experiências a::: aí sim acho que agora hoje eu... eu ainda num... eu a::: eu sempre falo assim “hoje eu estou bem melhor” talvez daqui cinco anos eu vou falar “nossa cinco anos atrás eu achava que eu já estava bem melhor e agora que eu tô um pouco melhor” [...] (Professor E2, 2023).

A fala do Professor E2 revela a formação de professores como uma constante, um processo que nasce, em termos filosóficos existenciais, do inacabamento humano e da modelagem de um projeto de vida pessoal/profissional. Nesse sentido, Souza (2010, p. 158) menciona que a formação de professores conjuga e emaranha o ato de formar com o ato de formar-se, para o autor a formação é “[...] um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas.” Segundo o autor, a formação está integrada à formação da identidade profissional e pessoal do professor e, ao trabalhar com o plano identitário, a formação contém o que o autor chama de sentimento de pertença. Este é o fenômeno que o Professor E2 vivencia ao atuar no ProfEPT, pois é ali que ele passa a se identificar com professor que recebeu ou está construindo uma formação para, de fato, ser professor. O programa sana, assim, uma lacuna identitária ou um vazio que acomete o docente sem licenciatura.

Outro depoimento que destaca essa propriedade formativa do ProfEPT é dado pela Professora E3.

[...] aí quando eu comecei a entender melhor mesmo a EBTT foi quando eu entrei no ProfEPT [...] quando eu entrei no ProfEPT eu entrei para trabalhar com a minha... minha expertise que era administração né?... mas abordagem sociológica... sempre na abordagem sociológica... e aí::: éh como eu fiquei na Finlândia e etecetera pediram para eu dar a disciplina chamada Práticas Educativas... aí eu olhei pra ementa e falei assim “uai mas falta coisa aqui” né? éh olhei os colegas... os colegas

do Brasil estavam baseando praticamente em metodologia ativa... mas falei “iss/ é tecnologia né não é não é Prática Educativa”... aí eu comecei a fazer trabalhos nessa área... foi foi foi... a hora que eu vi estava trabalhando mais na formação de docente ((risos)) e:: tô até hoje [...] (Professora E3, 2023).

O programa ProfEPT desencadeia um duplo movimento na constituição docente da professora entrevistada. Por um lado, permite que ela formule um entendimento sobre a educação básica, técnica e tecnológica, na qual atua, e, por outro lado, a impulsiona a trabalhar com a formação de professores, em resposta às carências percebidas na prática dos colegas. Ela, igualmente, passa por um processo de formação uma vez que atua não apenas como professora, mas como professora formadora de outros professores. Essa experiência a levou a propor um curso de formação de professores no câmpus do IF no qual trabalha. A professora menciona: “[...] então eu tive agora uma pós... autorizada a gente... começa ela dia acho que é quatro de fevereiro... em docência... docência e práticas educativas... mas na metodologia ativa ((risos)) é trabalhar a questão de:: aliar a teoria à prática [...]” (Professora E3, 2023).

O Professor E4 explicou os motivos que o levaram ao ProfEPT. Depois de superar a incerteza sobre conciliar a docência no mestrado com o cargo de diretor geral de câmpus, ele se candidatou ao ProfEPT, foi aprovado e deu um passo à frente em sua meta de se tornar professor em um programa de doutorado.

[...] a Rede abriu... o IF ((menciona o nome do IF no qual trabalha)) é da segunda geração do ProfEPT já tinham dezoito camp/ dezoito unidades né? () dezoito Institutos Federais com o ProfEPT... aí quando foi para a segunda rodada a pró-reitora de pesquisa na época... apresentou numa reunião de gestão... eu já estava na direção geral né?... e:: e aí eu fui olhando pra aquilo eu falei “tá” né porque eu tinha eu sempre tenho essa “eu quero chegar a ser um professor de doutorado”... eu tenho como meta isso né? eu quero ter o prazer de orientar um doutorado né? de ter um doutor né? formado sob minha orientação... eh:: e aí eu falei “será que aqui”... porque eu já tinha olhado alguns editais de credenciamento sabia que né... podia acontecer... mas aí eu falei “tá dentro de casa né?” e comecei a olhar aqueles critérios perguntei pro pro professor ((menciona o nome do reitor)) né que era o meu chefe na época o reitor eu falei “((menciona o nome do reitor daquela época)) eu posso me inscrever né como diretor geral” ele falou para mim “se você der conta” ((risos)) ele só falou assim para mim né... porque são quinze horas de dedicação mas ele falou “você sabe essas quinze horas não vão... você não vai ter quinze horas de dedicação sendo diretor geral” né? falei “tá bom vou me inscrever” ... aí fiquei entre os doze selecionados né? tinha alguns critérios publicação mestrado... é doutorado em educação né? então essas coisas me levaram a:: a credenciar [...] (Professor E4, 2023).

Na passagem abaixo, observa-se a narrativa do Professor E4 sobre seu processo de aprendizagem da docência no ProfEPT

[...] foi no ProfEPT que eu comecei a me fundamentar sobre a EPT porque eu estava tendo uma experiência prática né? tácita como professor da EPT mas o conceito as bases conceituais todos os professores aprenderam dentro do ProfEPT até quem dá aula de base conceitual... eu falo para você porque é a hora que você para para pensar no que que é... quais são os princípios... os pressupostos né? o que que é ser um professor da EPT o que que é ensino médio integrado... então ninguém tinha fundamentação quando entrou no Programa do da primeira geração... já teve algumas mudanças né? de de professores no Programa... então a importância inicial para mim foi essa né? de de me dar fundamento não só na minha linha de pesquisa mas das bases conceituais porque tudo tem que ser amarrado com a base conceitual né [...] (Professor E4, 2023).

É importante lembrar que o ProfEPT cumpre a função de formação continuada do docente que leciona no programa. No fragmento de fala do Professor E4, é perceptível o movimento docente de reflexão sobre a prática e de (re)fundação de seus saberes que deixam de ser meramente tácitos e passam a ser um aporte epistemológico fundado nas bases da EPT.

De acordo com Castaman e Rodrigues (2020), ao estimular a formação do professor formador credenciado, o ProfEPT permite que se reflita sobre o papel dos IFs, já que os docentes do programa desenvolvem um maior domínio sobre as bases da EPT. Ademais, o programa também impulsiona um processo (auto)formativo pelo qual o professor se acerca de seus limites e se apodera de sua identidade.

O próprio ProfEPT vai aos poucos configurando a possibilidade de um processo de formação permanente dos docentes que trabalham ou podem vir a atuar em EPT, refundando o seu próprio processo formativo, atualizando sua identidade e oportunizando novas perspectivas de saberes e fazeres pedagógicos que atendam a natureza complexa de um ensino contextualizado, crítico e criativo. Formar formadores significa repensar e reavaliar constantemente o processo formativo, no sentido de aperfeiçoá-lo (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 11).

A Professora E5 conta parte de sua história docente que envolveu seu credenciamento no ProfEPT e a coordenação local do programa no IF no qual está lotada.

[...] na época que o ProfEPT estava abrindo o credenciamento dos professores e a reitora aqui ela tinha um desejo muito grande de implantar um curso de pós-graduação stricto sensu só que na região norte você já trabalhou aqui o número de doutores é insignificante e de doutores que produzem não é Volmar é menor ainda então a produtividade dos poucos doutores que a gente tem a produtividade é baixa né? então é complicado e aí eu estava terminando tinha artigo publicado né? tinha produção eu já tinha uma história de orientação na pós-graduação que eu tinha no meu currículo participação em bancas de pós-graduação é lato sensu né? e isso também me favorecia já tinha experiência de gestão de coordenação e aí eu eu nem tinha ainda defendido e a reitora disse “você vai defender não vai porque eu vou mandar seu nome para um negócio que eu estou montando para ter o primeiro mestrado e você é a única que tem formada na área do ensino no momento então você que vai com o teu nome para ser coordenadora do ProfEPT” então foi meio assim né? não era uma escolha eu não escolhi ser professora do ProfEPT você é pega meio no laço né mas mas também muito feliz de poder contribuir com a

instituição naquele momento na instituição que tinha financiado a minha formação uma formação que foi muito bacana porque ela envolvia a:: a nucleação de grupos de pesquisa no IF ((menciona o nome do IF)) [...] eu organizei o primeiro processo seletivo formei né? o primeiro grupo de professores no ((menciona o nome do IF)) porque não são processos fáceis né? foi um processo de convencimento porque cada um é de uma área e não necessariamente da área de humanas então a gente tinha éh dois engenheiros agrônomos um engenheiro dois engenheiros florestais uma zootecnista uma professora de educação física éh:: deixa eu ver o que mais era um grupo muito heterogêneo né? com todo mundo com muito medo “eu não sei dar aula disso como é que eu vou dar aula disso” então a primeira coisa que eu fiz como coordenadora foi éh revisitar essas ((bases)) conceituais e fazer encontros de formação com os meus professores então a gente estudava e dialogava as bases conceituais da EPT ((Educação Profissional e Tecnológica)) para que quando comessem as aulas ele já soubessem minimamente né? trabalhar a partir dessas bases conceituais né? isso não é um processo fácil porque:: né você está lidando com diferentes formações [...] (Professora E5, 2023).

É importante ressaltar que a docente relata não ter escolhido ser docente no ProfEPT, muito menos assumir a coordenação do mestrado. Sua experiência prévia como professora e gestora na área da educação a credenciaram junto à autoridade de seu IF para que ela pudesse assumir essa responsabilidade. Além disso, cabe mencionar também o interesse, não apenas pedagógico, mas também político em associar aquele IF da região norte ao programa, pois seria o primeiro programa de pós-graduação daquela instituição. Mencione-se, por fim, a condição de professora formadora de professores que a entrevistada assume quando conta sobre a experiência de ter que formar os docentes do programa, em seu câmpus, a partir do estudo dos fundamentos da EPT.

O Professor E6 também destaca, em sua narrativa, que sua experiência com o ensino e a pesquisa em EPT o credenciaram junto à pró-reitoria de pesquisa de um IF da região nordeste para que liderasse o grupo que iria atuar pioneiramente no ProfEPT naquela instituição.

[...] como é que se dá isso aí... bom em dois mil e dez finalzinho de dois mil e dez véspera quase de natal... eu defendi minha tese... voltei e aí estava éh:: voltei e aí eu estava éh: doido para participar de um de um programa de pós-graduação aquela coisa quando a gente termina um doutorado ((e)) volta [...] o pró-reitor éh entrou em contato comigo e com alguns professores mais ou menos em dois mil e... não sei se foi em dois mil e treze mais ou menos não me lembro quando foi... ele entrou em contato e disse [...] era o professor ((menciona o nome do professor))... então éh:: o professor ((menciona o nome do professor)) entrou em contato comigo e com alguns outros colegas dizendo que havia uma intenção éh de se criar um mestrado profissional em Rede e se a gente tinha interesse... o mestrado seria em educação profissional... então a gente ficou aquela coisa sabe [...] e “maiores detalhes... e quem como é que está sendo isso... e cadê a proposta...” ((pergunta o professor narrador ao professor que o havia contatado)) “não não... não tem ainda a gente vai mandar pra você” [...] e aí eu e alguns professores colocamos os nomes e outros professores de ((menciona o nome da capital de um estado nordestino)) que ele também consultou colocaram os nomes... só que a predominância éh: depois... terminava sendo de professores de ((menciona o nome da cidade na qual funciona o

ProfEPT, no interior do estado)) do que professores de ((menciona o nome da cidade, capital do estado))... e aí é a proposta foi enviada só que a gente... como se diz a gente não tinha informação de nada... a gente não viu proposta a gente não viu é o que seriam as disc/ nada né... e aí a coisa... tinha gente que perguntava “cadê”... ((respondia)) “não sei... não tenho informação nenhuma daquilo dali”... aí eu já estava no pós no PPGE... programa lá de ((menciona o nome da cidade, capital de estado)) e nesse contexto a gente também começou a discutir e pensar na criação de um mestrado em ((menciona o nome da cidade na qual trabalha no IF) e que fosse é:: na área de ensino [...] quando foi um dia quando eu abri a caixa postal tinha lá o e-mail do pró-reitor... dizendo que o ProfEPT tinha sido aprovado e que ele já tinha um e-mail encaminhando um e-mail do coordenador do ProfEPT que era o professor Rony... lá do IFES ((Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo)) né? aí eu... disse “gente pelo amor de Deus eu agora estou em três” [...] e outra coisa interessante é que... o coordenador o pró-reitor disse “olhe nesse caso o:: como tem a maior parte dos professores é de ((menciona o nome da cidade)) o programa fica em ((menciona o nome da mesma cidade, sede estadual do ProfEPT)) e aí vocês escolham um coordenador” e aí escolheram que fosse eu... então eu estava em três programas sendo coordenador de um deles... deixei o programa lá de ((menciona o nome de uma cidade, capital de estado da região nordeste)) depois até voltei mas já estou saindo de novo... e fiquei no ProfEPT [...] (Professor E6, 2023).

A trajetória dos professores entrevistados faz alusão ao significado formativo que o programa representou e representa sobre a constituição docente desses professores formadores. Além disso, merece menção o fato de que três dos seis colaboradores assumiram funções de gestão do ProfEPT, evidenciando a relevância do programa em sua carreira profissional. Destaca-se também a forma como os narradores descrevem a prática pedagógica no programa e o processo de preparação de aulas, as orientações e o relacionamento com outros professores e estudantes. Um exemplo disso está na passagem abaixo, na qual o Professor E2 conta como as preparações de aula desencadearam um processo de (auto)formação e constituição da docência, a partir das leituras dos autores que são pesquisadores e referências em educação profissional no Brasil.

[...] aí quando eu comecei com essas aulas de organização e memórias ah:: basicamente o:: cerne desse tipo de coisa tudo envolve é:: em volta da gestão democrática né? lógico que a a parte de história vem antes para entender né? como a gente chegou até aqui mas é muito forte essa questão da gestão democrática dentro da ementa né da da disciplina do do conteúdo programático da disciplina... então aí eu fui me aperfeiçoando fui entendendo... associando falando “ah por que que tem um PDI [...] eu não compreendi a importância desse tipo de coisa antes de estar na direção e no ProfEPT eu sabia que tinha e eu sempre falava assim “ah essas... coisas aí de ah missão missão objetivo isso daí pega dos anteriores e vai pondo” ninguém dá importância né? pra isso no no fundo e aí depois eu fui olhando eu falei “poxa se não tem isso o negócio perde o controle” é é é que a coisa vem da história né? vem já já vem estruturada então o pessoal só vai recorrer a isso quando der algum problema... então assim... eu fui compreendendo tudo isso nesse tipo de de detalhe que eu falo que a a formação foi acontecendo... aí a gente ia por exemplo numa:: num alinhamento con/ conceitual que aconteceu no início né? que ia nas cidades iam os GRANdes autores do ProfEPT ia né? Marise Ramos o Frigotto... e aí conforme eles iam falando e aí eu fui me apoderando daquilo com com lendo artigo deles [...] (Professor E2, 2023).

Ao relatar a percepção da importância do planejamento e dos documentos político-pedagógicos institucionais ao ingressar no ProfEPT, o professor reforça o entendimento segundo o qual o programa potencializa os vínculos do professor com os traços constitutivos e com a identidade da instituição em que trabalha. Em outro momento de sua narrativa o mesmo professor apresenta os impactos que o ProfEPT tem produzido sobre sua prática pedagógica no EMI, evidenciando como a formação recebida no programa se reflete em sua atuação fora do contexto do mestrado.

[...] então assim hoje... éh nas minhas aulas eu dou aula de inteligência artificial... eu dou um seminário ah é dois dias de seminário né? que seria dez por cento da disciplina... éh qui os alunos trazem problemas sociais da inteligência artificial e aí problemas sociais entra racismo questão de de de gênero né? a:: discriminação de gênero éh:: questões de direitos humanos tudo que é qui qui qui é qu/ é uma política humana qui qu/ a inteligência a questão de trabalho... eu faço eles fazerem seminários então a gente explora ali dez temas que normalmente eu divido em dez grupos né? de de dois três alunos... i: isso só existe por conta do ProfEPT... porque senão eu ia tá lá na tecnologia ensinando eles programar inteligência artificial [...] isso é por conta do ProfEPT por conta dessa formação humana que eu fui adquirindo... e aí eu fui entendendo por que que o pessoal de humanas briga tanto pra tê humanas né? vamos dizer assim e fala “gente pelo amor de Deus não tira humanas” é hoje eu compreendo isso né? uma pena qui... qui eu acho que são poucos professores da área técnica que acabam indo tendo essa oportunidade de formação [...] (Professor E2, 2023).

É relevante notar que para o Professor E2, o ProfEPT é uma chance de formação, ou seja, é uma oportunidade para a constituição da docência enquanto profissão do ensino e não apenas uma agência potencializadora do *status* docente no sentido de distinção social. Pelo contrário, o programa é encarado como uma experiência formativa que possibilita ao professor formador desenvolver uma consciência mais profunda de si mesmo enquanto educador da EPT, além de apropriar-se das bases política, pedagógica e filosófica dos IFs.

A Professora E5, por sua vez, destaca como a preparação de aula no ProfEPT contribuiu para que ela entendesse a distância entre o ideal e o real em termos de cultura organizacional dentro do IF. É relevante notar que a docente destaca o papel mediador da memória neste processo de compreensão e reflexão.

[...] mas quando eu entrei na rede federal eu senti muita falta do que o meu orientador do mestrado me disse que ia ser a rede federal uma escola com a formação mais crítica eu senti falta de alguém que me dissesse quais são as bases teóricas [...] então eu ficava confusa com tudo aquilo e naquela época a gente não discutia sobre esses assuntos né porque ninguém nem sabia a gente eu acho que o ProfEPT tem uma tem uma contribuição incrível nesse aspecto de de ensinar quais são as bases da educação profissional né? para os professores então eu acho que dá aula no ProfEPT é muito importante [...] tem muita coisa que a gente precisa pôr na mesa e e trabalhar mais claramente no Instituto Federal mas talvez éh a minha

vivência anterior com certeza né me favoreceu nesse processo então eu eu já eu já era uma professora com formação mais crítica [...] e pensado assim não é bem assim né alguma coisa deu errado no meio desse processo do que me disseram que ia ser a rede federal do que eu vi né? e aí mas assim ao mesmo tempo a gente vai construindo o que é a rede federal éh nesse processo né e depois eu entendi quando eu comecei a orientar no ProfEPT a gente começa a trabalhar com as memórias [...] eu tinha um pouco essa compreensão do processo ela foi né? melhorando com o tempo porque eu comecei a enxergar coisas que eu não enxergava na época quando eu comecei a dar aula no ProfEPT né? e aí a importância da memória né de olhar pro presente ((e)) passado e aí você consegue com os elementos que você já tem hoje conseguir entender o que foi aquilo lá atrás aquele processo que a gente viveu né que era tão tumultuado [...] (Professora E5, 2023).

Em outra passagem sua narrativa se projeta sobre a postura dos servidores da RFEPCT que participam do ProfEPT como alunos. Ela destaca que esses servidores, tal qual os professores formadores do programa, também aprimoraram sua compreensão dos fundamentos da EPT. Isso permitiu que eles revisitassem e melhorassem sua prática pedagógica dentro do IF.

[...] mas eu estou falando também em relação aos servidores que fazem o ProfEPT porque metade das vagas do ProfEPT são pra servidores docentes e técnicos [...] e o ProfEPT preencheu esta lacuna então hoje eu vejo claramente né professores que tinham uma formação e uma prática educacional extremamente conteudista né bem assim neotecnicist [...] eles fazem o ProfEPT e eles mudam muda a concepção muda o nível de contribuição nos projetos de elaboração de PPCs né? muda o tipo de avaliação que ele faz muda a metodologia que ele usa então a gente consegue enxergar nos nossos colegas a as mudanças né? [...] enxergar eu acho que é legal ser professor do ProfEPT por isso né? que a gente vê essa passagem a gente consegue enxergar como aquele ser humano mudou ao longo daquele processo mas a gente também enxerga como a gente mudou né hoje eu hoje eu me sinto muito mais preparada para discutir sobre educação profissional porque eu eu me sentia preparada para discutir sobre trabalho sobre mundo do trabalho sobre educação e trabalho um pouco né? ali pelas experiências que eu tinha na licenciatura mas hoje eu discuto educação profissional essa modalidade então hoje eu me sinto preparada pra pensar esse tema porque também me formei nesse processo [...] (Professora E5, 2023).

A Professora E5 reitera algo que tem sido mencionado neste trabalho: ao trabalhar com a formação de profissionais e/ou pesquisadores da educação no ProfEPT, o professor formador também se forma. Embora o programa pertença à área de ensino e não à área de educação, parece imperioso admitir que ele atua promovendo a formação de professores. Ao agir neste campo, o ProfEPT se configura como um elemento muito importante, pois, conforme destacado nas falas dos entrevistados, eles aprenderam as bases conceituais e os fundamentos da EPT quando começaram a lecionar no programa. Isso sugere que o ProfEPT está fazendo a formação dos professores da rede federal a partir de um referencial teórico, cognitivo, político e prático intrínseco à EPT. Nesse sentido, pode-se afirmar que o ProfEPT

é um dos poucos programas de pós-graduação que faz a formação de professores da e para a educação profissional e tecnológica a partir do repertório específico da EPT.

Nos excertos a seguir, o Professor E4 conta que sua prática pedagógica, seja orientando pesquisa, participando de banca avaliadora ou mesmo preparando cursos/disciplinas passou a ser integralmente orientada pelas bases da EPT, graças ao aprendizado experienciado no ProfEPT.

[...] o que caracteriza muito o ProfEPT Volmar... a gente é de muitas áreas né? nós somos de muitas áreas... a gente se credencia é de um modo diferente do credenciamento de de ((mestrados)) acadêmicos né?... é olham a nossa produção também... mas há produções que não são necessariamente da EPT né? que que nos credenciam... então a gente chegou aqui sem esse fundamento e eu falo com humildade mesmo né? a gente queria saber [...] a necessidade de orientar bem o trabalho nos fez buscar esse embasamento né? pra gente... o:: não correr o risco de... descaracterizar o Programa... eu sempre falo “tem que ter EPT na pesquisa” na hora que a gente vai num trabalho fala “cadê a EPT no seu trabalho”... se eu se eu tirar a EPT do seu trabalho acontece do mesmo jeito se essa resposta é sim tá com problema sua pesquisa a pesquisa tem que depender da EPT senão você está no no programa errado né? o produto tem que contribuir para a EPT [...] dois mil e quatorze eu dei aula na na na especialização ((Docência para a EPT)) de Pesquisa em Educação... então foi bem seco Pesquisa em Educação... eu não precisava falar de EPT né?... então hoje em dia se eu pego essa disciplina eu falo de uma outra maneira [...] quando eu voltei a atuar foi há pouco tempo já era professor do ProfEPT... aí é isso que eu falo tem uma outra maneira né? aí eu peguei a disciplina de novo de Pesquisa [...] mas aí eu já trabalhei de uma outra maneira... eu já falei mais de pesquisa-ação porque a essência do ProfEPT é a pesquisa-ação e:: claro que daí fazendo os ganchos com a educação profissional né [...] (Professor E4, 2023).

Não é apenas o corpo docente do ProfEPT que é heterogêneo, os discentes que chegam ao programa, oriundos de várias áreas do conhecimento, também possuem diferentes identidades formativas. Isso impõe desafios ao professor formador. Um deles é evitar a tendência de desenvolver predileção por orientandos que já possuem uma formação ou atuação profissional na educação. O professor E4 menciona as transformações pelas quais os estudantes que não são da área de ensino passam ao longo do curso, até chegarem ao final do curso.

[...] éh os alunos do ProfEPT necessariamente não são professores aí é um é um ponto né?... a gente tem advogado... engenheiro... sabe profissional liberal tem de tudo... contador... já teve também né? só que daí eles entram aqui para uma... alguns vem só buscando o diploma quer ser mestre... mas aí eles saem de outra maneira né? eles falam “ah eu vim de um jeito mas agora já já penso de outra maneira já... já vou trabalhando” né? então... formar professores pra mim é o mais fácil né? eu adoro orientar professor... quando chega o professor já com essa experiência eu falo que eu sou ímã de pedagogo... quando chegam os pedagogos acabam vindo pra mim... pra orientação já orientei uns cinco quatro... cinco por aí né? estou orientando e já orientei... porque eu gosto de quem chega com essa parte já da da do ensino aí com esse com esse *background* aí [...] (Professor E4, 2023).

Na passagem a seguir, é possível observar como, ao longo de sua prática no ProfEPT, a Professora E3 concebe o estudante de área que não é o ensino e que ingressa no programa. Além disso, é possível ver como ela entende a postura didática dos professores do programa, com os quais convive.

[...] e:: e vim observando que tava tudo errado né?... aí no ProfEPT que eu falei “ah tá então agora sim então agora eu encontrei um lugar que parece que fala a língua que eu... acho que é língua” né?... e é engraçado no ProfEPT que aqui a gente ainda recebe recebia agora vai mudar né? alunos de ampla concorrência que não tem que ser do ensino profissional... e aí eles vêm para o mestrado com essa visão... né? de de universidade... nossa que sofrimento né? colocar isto na cabeça do dos alunos... e aí tem uma outra parte também que éh:: () eu eu costumo falar que são os extremos - - eu não sei se estou falando de mais se você está me entendendo - - mas a gente tem os extremos né? éh tem os professores bem direita não estou falando de política ((risos)) tô falando de educação mesmo... bem direita que acha que o ensino tem que ser aquele né? teoria aula expositiva... blá blá blá aquilo que ele aprendeu... e a gente tem os que são esquerda demais... né? que::... seguem determinados autores determinados pressupostos e aquilo não pode mudar e pá pá pá... e eu fico... eu sou... eu sou centrão... ((risos)) eu sou centrão... mais pra esquerda né... eu sou centrão por quê... eu não acredito mais... né faz tempo já que eu não acredito mais nesse... modelo de aula... éh::...como é que o Freire falava né bancário né? aquele modelo... mas eu acho que esse lado esquerdo precisa também... éh::... buscar coisas novas não pode ficar só lá... no né no passado né? tem tanta coisa bacana tantos... teóricos tantos... tantas metodologias... não estou falando de metodologia ativa não que isso é... () né? ah tá na moda aí agora... mas formas mesmo de trabalhar em sala de aula... de de maneira que esses alunos... sintam vontade de estar em aula queiram aprender [...] (Professora E3, 2023).

A tripartição direita, esquerda e centro faz conceber que os processos de aprendizagem da docência não são uniformes entre os professores. Esses processos são dependentes das histórias de vida e formação de cada um dos professores. Além disso, no plano dos saberes da docência, esses saberes têm uma temporalidade, conforme apregoa Tardif (2012). Assim, “Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (Tardif, 2012, p. 20). Portanto, se a referência de ensino do professor bacharel, por exemplo, é conteudista devido modelos do tempo de vida universitária, então a superação de uma didática expositivo-bancária exige um tempo de maturação distinto daquele vivido pelo professor licenciado, que experienciou, ao menos teoricamente, o contraponto da pedagogia tradicional quando se formou na universidade.

No ProfEPT, a postura didática que os professores assumem também é motivo de discussão e embate, conforme as narrativas das professoras E5 e E3.

[...] por exemplo a gente trabalha a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético aí as pesquisas vão convergindo lá para uma análise mais quantitativa () alguém fica trabalhando com análise de conteúdo ao invés de análise discurso e aí você tenta dialogar olha isso num esse autor às vezes não conversa tanto com esse esse daqui já é contra as bases que a gente afirma né do marxismo então a gente fica tentando discutir esses temas mas com o primeiro grupo de professores ainda quando eu era coordenadora eu tentava fazer esses encontros de formação “vamos discutir determinado texto” né? “vamos trabalhar determinados temas vamos trazer determinados professores que já são da rede para conversar conosco” [...] (Professora E5, 2023).

[...] tanto é que nós temos professores ((tossiu)) na no ProfEPT... que são contra o modelo... mas estão lá... né e:: eles querem que... que seja feito do ((jeito)) deles né?... hoje atualmente eu dou metodologia da pesquisa e:: para você trabalhar na num programa de mestrado como o ProfEPT que é a formação profissional e tecnológica que tem como éh... acho que um dos pressupostos número um [...] levar em consideração as experiências né? dos alunos e etcetera... eu não posso me resumir/ resumir o meu o meu estudo a uma pesquisa estatística... eu preciso ouvir essas experiências né? então eu trabalho bastante além disso né? muito qualitativo no ProfEPT... e aí de vez em quando um colega fala “não mas não mas”... não mas o que né? você tem que dar voz para essas pessoas tanto pro servidor quanto pro aluno... claro que eu posso... posso devo usar a parte estatística tudo mas... que tipo de estudo é esse que não deixa a pessoa... falar... o que que ela sente o que que ela né? blá blá blá... então você vê que são pessoas que não aceitaram [...] hoje a gente está desde dois mil e dezessete tem um um corpo de professores bem... coeso o entendimento bem forte... do que é a EPT ((Educação Profissional e Tecnológica)) né? éh:... uns mais outros menos... esquerda direita e centro ((risos)) mas assim é um programa que está bem... aqui pelo menos está bem... estabelecido... mas é pouco né [...] (Professora E3, 2023).

O cotidiano da educação é marcado por fatores de estresse que podem surgir de contendas, disputas de variadas ordens e choque entre diferentes concepções pedagógicas. Isso não quer dizer que ele não seja necessariamente colaborativo. Para Jesus (2002), quando ocorre uma intensificação das exigências sobre o professor e ele não possui uma preparação apropriada para lidar com estas situações de tensão, surgem os sintomas de mal-estar. Para o autor, o mal-estar não é a regra e pode ser evitado através de uma sólida formação inicial, uma formação continuada sob perspectiva relacional e a partir do trabalho em equipe, que inclui a reflexão sobre a prática e a autoaprendizagem. A coesão manifestada no corpo docente do ProfEPT, segundo a entrevistada, não exclui as situações cotidianas de estresse, mas certamente o grupo, ao longo de seis anos de convivência, desenvolveu competências coletivas a partir das quais as situações aparentemente distópicas se tornam também oportunidades de aprendizagem.

O Professor E2 realça o trabalho colaborativo existente entre os docentes no ProfEPT.

[...] éh: é mais nesse sentido confesso que quando eu comecei no mestrado pela falta de conhecimento meu... éh: eu tinha uma certa insegurança muito maior do que eu tive nos outros né? ali cê tá tá chegando no mestrado ali professores com uma formação uma base teórica na área de licenciatura... AMpla e eu ali com a

engenharia e uma prática na direção di/ geral... então eu conhecia muito da prática eu sabia muito como funcionava... mas as os conceitos ainda eu tive que... trabalhar muuito forte pra pra ter uma segurança [...] quando eu comecei a a sorte que assim a disciplina eu dividia com outros dois professores e a gente tinha um trabalho muito forte de estudar juntos assim cada um estudava um pouco ia todo mundo... a gente tinha só a aula são quatro né?... aí a gente coloca na folha de horário era uma que podia pôr porque tinha três professores então um punha uma outro punha outra e o outro punha duas só que a gente ia em todas as aulas a gente ficava às vezes assistindo outro professor falar... ouvia as perguntas dos alunos as colocações dos alunos né? a gente dava aula bastante dialogada ainda dá... então os alunos traziam colaborações então a gente foi aprendendo... durante... a gente... () os dois primeiros anos de aula foi praticamente uma formação paralela com os alunos e a gente com a obrigação mais forte de trazer a organização do conteúdo [...] (Professor E2, 2023).

Na mesma linha de entendimento, o Professor E4 faz alusão ao caráter da aprendizagem da docência em EPT proporcionada pela atuação no ProfEPT.

[...] a gente sentiu a cada ano que passa a gente fala com mais propriedade das coisas... a gente fala que a primeira turma da turma da da ((menciona o nome de sua orientanda)) foi boi de piranha que a gente fala né? tudo a gente experimentou com eles né? a gente estava entendendo até o que que era o Programa... o que que é um produto educacional:... tudo a gente vai aprendendo a minha disciplina mesmo eu estou agora na quinta turma nós estamos na turma cinco já do ProfEPT... no IF ((menciona o nome de um estado da região centro-oeste))... é claro que o jeito que eu trabalho agora minha disciplina de práticas educativas é diferente da da primeira turma que é a turma da Aline né? porque lá ficava estudando igual um louco né? e agora eu vou lendo de novo já li o meu livro o livro:: alguns livros cinco vezes... porque eu leio inteiro pra ir de novo... mas aí você vai lendo de novo você meio que... é aquele filme que você já viu né? você vai pegando as entrelinhas então eu acho que éh como é que vai se constituindo né [...] (Professor E4, 2023).

É oportuno mencionar que, nas lembranças dos professores E2 e E4, os estudantes do ProfEPT aparecem como agentes formadores de seus professores, principalmente nos anos iniciais de funcionamento do programa.

Até aqui este tópico procurou apresentar o processo de ingresso e permanência dos professores colaboradores no ProfEPT. Em síntese, em suas narrativas os professores elaboraram uma compreensão sobre si mesmos, sobre o trabalho no ProfEPT e sobre as relações interpessoais estabelecidas com outros professores e estudantes.

Ao olharem para o ProfEPT pode afirmar-se que os professores se vêem como sujeitos aprendentes, como professores que estão em processo de compreensão e domínio dos pressupostos da EPT e suas finalidades nos IFs. Esta aprendizagem extrapola os domínios dos fundamentos da educação profissional, pois ela se exerce também sobre a própria identidade docente. Vale destacar também que quando os professores entrevistados se referem aos estudantes, há uma linha imaginária que elenca os discentes em dois grupos: o grupo dos servidores da rede federal e o grupo formado pelos discentes que ocupam as vagas destinadas

à ampla concorrência. Esta divisão visa acomodar o trabalho docente, não se tratando de uma segregação. Ademais, o professor se vê mergulhado em um processo no qual ele aprende com o aluno. Há ainda um cuidado em protagonizar o estudante como agente de sua pesquisa.

O professor formador entrevistado vê os demais professores do programa como colaboradores nas ações de planejamento das disciplinas. Vieira, Viella e Pasqualli (2020) falam da existência de uma docência compartilhada no ProfEPT entre os professores de diferentes IAs que trabalham com o ensino das disciplinas ofertadas no modo EaD. Dentre as marcas deste tipo de docência estão o planejamento e organização coletiva do trabalho pedagógico em rede. Além disso, o colega também é visto como um profissional do ensino e sua presença em sala confere segurança àquele que conduz a aula, principalmente nos primeiros anos de docência no ProfEPT. Por fim, a prática pedagógica é vista como uma prática integrada na qual as disciplinas se entroncam, impulsadas pelo diálogo que os professores estabelecem entre si. Porém, ela também é concebida como uma prática que ainda está circunscrita a um modelo disciplinar, mas que, por força da organização curricular do programa, acaba se integrando no produto final elaborado pelo estudante. Nos próximos parágrafos serão expostas as percepções dos entrevistados sobre o programa de pós-graduação e sobre os vínculos do programa com a Capes, segundo as narrativas.

Conforme já mencionado, a heterogeneidade do corpo docente e discente no ProfEPT impacta qualquer estratégia de formação continuada que o programa possa ofertar aos seus professores, como foi o caso dos cursos de alinhamento conceitual ocorridos até 2019. Essa diversidade também resulta em maior empreendimento para aproximar o campo de interesse do professor credenciado às linhas de pesquisa que estruturam o mestrado profissional em rede nacional.

No que diz respeito ao corpo discente, a situação não é diferente. Isso demanda estratégias para promover o envolvimento do estudante com os temas da EPT, sobretudo quando o aluno advém de experiências acadêmicas e profissionais que estão distantes da educação profissional e tecnológica. Além dessas particularidades, há também desafios a serem enfrentados na gestão de um programa tão amplo como o ProfEPT. O funcionamento em rede nacional não isenta o ProfEPT de possuir particularidades administrativas.

[...] porque o ProfEPT é muito grande né então a gente sempre estabeleceu esse essa ajuda mútua e aí tinha os coordenadores éh tinha dentro do comitê de gestor do ProfEPT tem também os coordenadores da região norte né? os representantes de coordenadores da região norte representantes de professores da região norte que eram pessoas também estratégicas ali a quem a gente recorria éh eu entrei de cabeça no ProfEPT né? tudo que eu faço eu entro de cabeça tu já percebeu... entrei de

cabeça no ProfEPT participava de todos os eventos de formação comecei a participar do comitê gestor do ProfEPT porque eu fui eleita representante dos coordenadores da região norte né mesmo tendo entrado naquela época talvez porque eu sempre me posicionasse né eu sempre tive essa característica de falar de me posicionar e algumas coisas eram muito caras para a gente que é da região norte Volmar é tipo “vamos fazer determinada coisa assim” eu dizia “ó mas lá” éh tipo eu estou há duas horas a menos a reunião não pode ser tal hora que eu preciso comer entendeu ((risos)) então ah ah eu estou éh “ah vamos deixar de ter servidores acabar com as vagas para servidores” eu dizia “olha na minha instituição o único programa de mestrado é esse a gente quase não tem programa de mestrado a gente tem uma instituição com muitos professores que não têm mestrado então é importante que tenham essas vagas” então na época a gente tinha muitos debates no ProfEPT e tinham muitas coisas que eram muito importantes para a gente que era aqui do norte né? por exemplo ter recursos para quem é do norte participar das formações porque diferente de outros centros a gente não tem Frigotto... Marise Ramos ali na instituição do lado dando palestra a gente não tem evento científicos né? que de grande de éh eventos científicos grandes com com profissionais né? que possam dar esse suporte então é eu sempre me posicionei né? como alguém que é do norte como alguém que tem os problemas de das distâncias [...] (Professora E5, 2023).

Qualquer decisão tomada pela Comissão Acadêmica Nacional do ProfEPT deve atentar-se para as nuances regionais que o programa apresenta. A gestão de um programa que abriga três modelos de instituições dentro da RFEPCCT não ocorre protegida sob o guarda-chuva do consenso. Em verdade, à medida que o programa se expande em número e as experiências se avolumam, então começam a surgir as demandas de cada uma das instituições associadas ao programa. Embora algumas reivindicações pareçam ser de extensão nacional, como a escolha da coordenação nacional, é essencial considerar as especificidades da região.

[...] porque uma coisa também que é problemática no... no ProfEPT é o fato de que quem indica a coordenação nacional do ProfEPT é o Instituto Federal do Espírito Santo... é indicação não é eleição entendeu... eles indicam [...] (Professor E6, 2023).

Ainda com respeito à organização do ProfEPT o Professor E6 destaca que, apesar das boas intenções depositadas em sua gênese, o programa foi feito para e não com a rede federal.

[...] eu acho que talvez um dos problemas do ProfEPT que a gente esteja hoje o ProfEPT hoje tem uma certa dificuldade e esta passando por uma certa crise eu acho... a gente não não teve uma uma a gente não foi uma... não teve uma avaliação que a gente esperava né? de subir de de de três para quatro tudo mais... e se deve muito a::: a forma também como ele foi criado eu penso sabe... porque e como foi feito o andamento... eu sei que a melhor... as intenções foram as melhores possíveis mas por exemplo a gente a gente entrou num programa sem saber o que era... né? eu só fui conhecer o ProfEPT as disciplinas as coisas o que tinha de fato éh quando eu fui para uma reunião com os outros coordenadores em Vitória e vários coordenadores lá também não conheciam nada do ProfEPT [...] (Professor E6, 2023).

Na narrativa do Professor E6, fica evidente uma necessidade dos professores do programa de se sentirem envolvidos e de se verem como parte do processo. Isso indica uma tendência do trabalho docente de se colocar como artífice do próprio desenvolvimento profissional. Além disso, as condições de trabalho, a valorização e a carga de atribuições que pesam sobre as coordenações locais do ProfEPT também são outro ponto de destaque presente nas narrativas.

[...] a primeira turma entrou em dois mil e dezoito mas eu fui coordenadora já era coordenadora em dois mil e dezessete né? e sem receber FG ((Função Gratificada)) nenhum porque não tinha FG né? não tinha sala não tinha secretaria eu tinha que fazer tudo éh e aí eu fiquei é coordenadora de dois mil e dezessete até dois mil e vinte e um porque eu fui reeleita aí depois teve a pandemia e aí ninguém queria né? eu fui continuando [...] então os meus maiores enfrentamentos assim no sentido de promover formação para os professores foram nesse sentido de conciliar como se faz a pesquisa em diferentes áreas e isso parece simples mas não é não é mesmo né? então eu tinha mais dificuldades nas aulas eu acho que a partir da segunda turma eu acho que os professores já estavam mais seguros porque o ProfEPT ele também na época fazia os encontros nacionais de formação [...] (Professora E5, 2023).

Uma das principais ações da Professora E5, enquanto coordena o ProfEPT, é colocar a aprendizagem da docência no centro das relações que trava com seus professores. Por isso, ela procura promover a formação dos docentes que coordena sensibilizada pela realidade de que está lidando com professores de diversas áreas do conhecimento com demandas específicas e estágios de desenvolvimento profissional que não são uniformes.

A capacitação ou formação continuada dos professores credenciados também é lembrada como elemento sensível dentro do ProfEPT, especialmente diante das reduções orçamentárias sofridas pela RFEPCT a partir do impedimento da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011 - 2016).

[...] não existem reuniões de alinhamento por exemplo quando a Rede ((o programa em rede)) foi instituída existia um seminário nacional de alinhamento né onde onde a gente é::: todos os professores da disciplina de de Teorias e Práticas ((Teorias e Práticas do Ensino e Aprendizagem disciplina obrigatória ofertada no segundo semestre do ProfEPT)) se reuniam para discutir como está sendo feito para melhorar a bibliografia e assim por diante e eram muitos professores ali um todo grande essa ideia também veio pra IA [...] então esse diálogo não existe [...] (Professora E1, 2023).

[...] os professores eles tinham es/ nesses encontros nacionais a gente se se formava a partir de salas existia uma sala virtual em que a gente trocava referencial teórico informações discutia textos e debatia e existia uma sala que era física que era uma vez ao ao ano a gente se reunia nacionalmente os quatrocentos professores do ProfEPT era um grande evento de formação que a gente chamava de alinhamento conceitual então nesse evento a gente tinha dois dias antes a formação pros coordenadores isso [...] era muito importante na época que o ProfEPT estava nascendo né? a gente os eventos de formação que ensinava a gente tudo inclusive

como mexer na Sucupira né até a a questão das bases teóricas as bases metodológicas o que era o ProfEPT a complexidade que era fazer um programa em rede então a gente tinha dois dias antes do evento para os coordenadores para deliberação e formação dos fluxos dos processos da coordenação e tinha depois uns eventos dos professores que aí cada um ia para a sua sala para a sala de aula da sua disciplina que você ministrava e a gente tinha as trocas entre os professores ali “olha determinado conteúdo eu ministro assim” [...] então ali os professores foram ganhando também confiança porque os colegas que estavam desde dois mil e dezessete compartilhavam o seu plano de ensino os seus textos os seus slides então não era um processo também assim “caímos aqui no ProfEPT a gente vem de uma área” os professores eram muito acolhidos assim nesse início né então a gente recebia essa relação de solidariedade alguns professores compartilhavam até slides quando viam que outros eram de outra área muito distante de formação daquela disciplina compartilhavam slides compartilhavam as formas das avaliações como eles estavam avaliando [...] (Professora E5, 2023).

[...] eu acho que a dificuldade que a gente tem ainda hoje... é com relação à por exemplo... aos cortes de de orçamento né? a gente não tem é muitas opções... ainda predomina dentro da instituição uma preocupação maior com o ensino do que com a pesquisa e com a extensão... né? a gente sabe... mas é uma é uma configuração totalmente () daquilo que gente tinha antes [...] (Professor E6, 2023).

A formação continuada, inicialmente induzida no ProfEPT pelas ações de alinhamento conceitual do corpo docente aos pressupostos da EPT, é uma partícula do processo de desenvolvimento profissional docente. Em certo sentido, permite que os professores participantes sistematizem suas necessidades formativas e organizem, coletivamente, estratégias para abordá-las. A professora E5 destaca que as reuniões de alinhamento, mais que instruir, eram espaços nos quais os professores ganhavam confiança pedagógica. Ou seja, eles se afirmavam como membros de uma categoria dotados de profissionalidade (conhecimentos necessários à docência em EPT) e mergulhados em um processo de profissionalização (autonomia e reconhecimento social).

Outros dois pontos de debate na organização do ProfEPT são a formação de professores, a disciplina Formação Professores é eletiva, e os critérios de credenciamento do corpo docente.

[...] sobre a formação de professores... Volmar por mais que seja contraditório... éh:: contraditório nas atitudes de alguns de algumas pessoas que faziam parte inclusive que estavam à frente... eles crit/ eles não queriam que a gente desenvolvesse pesquisas sobre formação de professores nem projetos para formação de professores muitos muitos eram contrários... mesmo ((que)) na () do documento que tinha sido enviado falasse nisso né?... então assim eles eles eles... eles não queriam por exemplo éh:: que:: houvesse uma formação de professores para... a não ser que fosse formar professores que fossem da Rede [...] (Professor E6, 2023).

A narrativa explicita os embates ocorridos dentro do ProfEPT relativos ao envolvimento, ou não, do Programa com a formação de professores em suas linhas de pesquisa e produtos educacionais.

[...] outra coisa com relação à produção acadêmica que foi uma das coisas que eu mais batia lá... éh não se exigia a produção acadêmica dos professores... não se exigia... porque uma coisa que o que o... a instituição... que o ProfEPT fez foi fechar os olhos para isso daí... então assim não tinha... “ah mas vamos dar mais uma oportunidade”... porque era para fazer o seguinte “ó se você não tiver você sai... você tem sei lá um ano”... porque assim a falta de produção acadêmica era justamente porque a pessoa não queria produzir [...] (Professor E6, 2023).

A seção 4 deste trabalho apontou que o tema da formação de professores em EPT não é uma das prioridades das pesquisas que se desenvolvem no campo da formação de professores e no campo da educação profissional e tecnológica. Por conseguinte, as discussões se encaminham mais para a problematização da relação entre trabalho, educação e formação da classe trabalhadora. Assim, o ProfEPT poderia se configurar como um *locus* embrionário das pesquisas sobre a formação de professores em educação profissional e tecnológica no âmbito da RFEPCT. Entretanto, o tema recebeu vetos nas reuniões de planejamento, como salienta o Professor E6. Em algum momento a rede terá que fazer de maneira sistematizada este debate, até mesmo como forma de compreender e avaliar a formação, o perfil e a prática do professor formador do ProfEPT.

Por fim, destacam-se as falas que estabelecem uma leitura das relações do ProfEPT com a Capes, que é a responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação no país.

[...] mas assim a gente... entrou numa coisa que já estava né tudo desenhado... e aí nessa reunião em Vitória que foi em dois mil e dezesseis... éh:: a gente foi tomar algumas decisões como por exemplo essa cota de cinquenta por cento para éh... porque o programa ele foi inic/ inicialmente ele foi pensado porque demorou... por que foi que demorou muito... eu não sei se você sabe desses detalhes... éh porque éh a proposta foi enviada para ser uma formação uma capacitação para prof/ éh para servidores apenas da Rede né?... e aí depois a Capes ((Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)) né? isso foi um programa que foi submetido... foi submetido à Capes pela... pelo Conif ((Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica)) (Professor E6, 2023).

A Capes exigiu que o programa estivesse vinculado a uma instituição de ensino pertencente à RFEPCT, uma vez que inicialmente a proposta do curso tinha partido do Conif. “[...] e aí o IFES se candidatou e foi... eu não sei bem como é que foi isso porque ninguém foi consultado ninguém votou ninguém... enfim ficou lá eu acho que entrou muito aquela questão de política institucional lá dentro do Conif mesmo [...]” (Professor E6, 2023). No mesmo ato prescritivo, a Capes solicitou que as vagas também fossem destinadas ao público externo.

[...] porque a Capes ((Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)) olha para a gente como um Programa... com seiscentos professores então a produção tem que ser coerente para isso né? e aí começou a bater... está fazendo várias exigências estão tendo descredenciamentos aí pelo Brasil de de professores né? porque a gente quer atingir o nível necessário para começar a ter a primeira turma de doutorado profissional em em educação profissional e tecnológica... então fazendo esse percurso para mim tudo é alinhavado né [...] (Professor E4, 2023).

O Professor E4 aborda as primeiras medidas internas que o programa teria tomado a partir da avaliação da Capes. O aumento no número de professores descredenciados estaria ligado a estas ações de proporcionalidade entre o número de professores e o quantitativo de produções apresentadas pelo ProfEPT. Ao destacar que a agência estatal olha para o mestrado como um programa com seiscentos professores, o professor permite que se entenda que as particularidades regionais não estariam sendo observadas nos critérios avaliativos da Capes.

[...] é algo que está acontecendo agora imposto pelo MEC pela Capes e eu não acho bacana e aí se você entrasse hoje eu acho que eu diria isso... o ProfEPT tem uma singularidade que é a aprendizagem centrada no estudante os meninos entram sem projeto e esse projeto ele ele éh... começa a ser germinado a part/ com as duas disciplinas né? de bases e metodologia e seminário acho três disciplinas... e aí eles chegam para mim como orientadora já com uma ideia de pesquisa então a pesquisa não é minha então é aprendizagem centrada neles [...] e o:: MEC vem agora... a:: Capes para avaliar o programa e avaliou isso muito mal [...] sabe igual são os programas tradicionais essa é você trabalha com isso então a pesquisa é a pesquisa do professor e não a pesquisa do aluno [...] porque tem duas grandes áreas no ProfEPT como você viu que é Práticas de Ensino e a outra é sobre as bases conceitua/ Memórias [...] e hoje a:: Capes falou “não a ((cita seu nome)) não pode orientar esse trabalho a ((cita seu nome)) só tem que orientar só pesquisas que são de prática” então vai engessar [...] talvez quando você chegar aqui vão te colocá numa caixinha que é o que está acontecendo agora que vão te colocá em uma caixinha ok “você é o professor disso você vai seguir aqui” mas talvez éh fazer umas coorientação acho que esse é um caminho que a gente pode enganar o sistema né? coorientar com um colega pra aprender inclusive e isso porque eu só aprendi sobre a base conceitual porque eu orientei pesquisas que não era da área de ensino se não tinha/ não teria isso não teria acontecido e o ProfEPT isso isso era muito bacana eu eu estou muito triste que isso vai acontecer [...] (Professora E1, 2023).

A Professora E1 fala, em tom de dissabor, de uma ingerência da Capes sobre o ProfEPT, que resultou em uma descaracterização da proposta original de centrar a aprendizagem no estudante e não nas aptidões de pesquisa do professor. A docente vê na figura da “caixinha” um risco à prática e à formação do docente no programa, pois estaria criando o professor especialista em uma determinada linha e tema do conhecimento.

Abrindo um parênteses, minhas memórias foram buscar uma lembrança de quase uma década, quando recebemos no câmpus em que eu atuava como diretor de ensino a visita de uma comissão avaliadora de um curso superior do eixo de tecnologia e informação. Após conferir as instalações, um dos membros sugeriu a criação de departamentos, nos quais os

professores pudessem ter salas individuais de trabalho, pois tínhamos uma única sala de professores para todos os professores de todos os cursos. Os critérios adotados para avaliar um curso de uma universidade haviam sido mantidos para avaliar o curso ofertado pelo Instituto Federal, então a natureza dos critérios parece ser dada pela ordem de chegada e, neste sentido, as universidades chegaram à oferta de cursos de pós-graduação bem antes das instituições que formam a RFEPECT.

[...] esse ano esse ano de dois mil e vinte e três o regulamento mudou eu não sei se você teve acesso né? parte dessas mudanças já eram demandas só que a gente estava esperando a avaliação quadrienal... saiu o resultado da avaliação quadrienal... para não interferir no processo de avaliação da Capes né? é a gente tem alguns enfrentamentos né que vieram dos processos de avaliação da Capes e que não elevaram a nota do ProfEPT mantiveram essa nota do ProfEPT... ah é possível que o ProfEPT passe por mudanças né? pensando... para buscar uma elevação de notas junto à Capes porque é um é um programa grande né? difícil de fazer a gestão... é a gente tem críticas sobre a forma de acesso por exemplo ao programa né? de não ter... não ter projeto... é de ter que equilibrar essas duas linhas de pesquisa... de:: é a questão dos macro projetos... então é possível que venham mudanças né? porque como resultado do primeiro... e aí você pode ver depois no site do ProfEPT tem o:: o relatório da autoavaliação e tem o relatório do planejamento estratégico... no planejamento estratégico a gente fez várias propostas de melhorias né que foram revistas agora [...] mas a gente já sabe por exemplo que o fato do ProfEPT ser muito grande não... os nossos documentos são muito grandes né eh: porque eles dão conta de quarenta instituições... o ProfEPT ele não é o mesmo nas quarenta instituições é difícil fazer esse movimento coordenado e ao mesmo tempo garantir a autonomia de cada uma... e as características individuais de cada uma... então aha quando a Capes avalia ele não avalia um mestrado em rede nessa complexidade né? a gente sofre a padronização... é muito complicado porque a gente é avaliado da mesma forma que os outros programas né? [...] aí a gente já avalia por exemplo os nossos documentos têm que ser mais curtos porque a Capes ela só quer saber se sim ou não... e a gente estava ali complexificando muita coisa né? às vezes até mostrando fragilidade de ser um programa tão grande né [...] a Capes não quer saber da importância que tem o ProfEPT para os IFs ((Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia)) né... dessa conta da formação dos produtores da identidade da rede das bases conceituais... porque não é papel da Capes avaliar isso né... mas ao mesmo tempo é também né... porque ali tem a ver com a... com a formação dos professores né é:: então assim... é um/ só que na hora de avaliar o Programa não é isso que eles vão procurar né? isso é uma coisa mais qualitativa [...] fazer relatórios mais sintéticos que atendam pontualmente o que a Capes quer e aí a gente entra na coisa da burocracia [...] eu acho que ser dessa comissão de autoavaliação é muito complicado por isso... porque quando a gente se senta pra consolidar os dados de quarenta IAs ((Instituições Associadas)) a gente vê a complexidade que é né fazer o ProfEPT... porque são quarenta instituições com histórias diferentes... com trajetórias diferentes... uma tem cento e poucos anos outra tem quinze né... e outro Câmpus que ali abriu o ProfEPT tem só sete sei lá tem () ainda menor... então é muito difícil fazer o ProfEPT... porque ele não é homogêneo (Professora E5, 2023).

A Professora E5 critica os critérios adotados pela Capes, argumentando que eles não levam em conta a função do ProfEPT dentro dos IFs e da RFEPECT, nem são sensíveis ao tamanho do programa. Ademais, o problema da avaliação se coloca de uma maneira que, apesar da profissionalidade dos envolvidos, até parece que a rede federal está fazendo um *mea*

culpa por não atingir todas as demandas dadas pela agência avaliadora: a gente estava apontando nossos pontos de fragilidade, menciona a entrevistada.

O próximo tópico é dedicado à sondagem das narrativas naquilo que elas entendem ser a verticalização do ensino e do trabalho nos Institutos Federais relativamente ao processo de desenvolvimento profissional do professor EBTT que atua no ProfEPT.

5.3 Desenvolvimento Profissional Docente e verticalização do ensino nos IFs

No caminho entre o início da docência nos Institutos Federais e o credenciamento dos entrevistados no ProfEPT, há uma série de procedimentos, aprendizados, valores e práticas que os professores passam a construir. Há também no percurso uma realidade com a qual o professor EBTT precisa se familiarizar: a verticalização. Se, de antemão, ao entrarem no Instituto Federal os professores não poderiam imaginar as aproximações e distanciamentos existentes entre os IFs e as universidades ou entre os IFs e as escolas de educação básica, talvez tivessem menos condições ainda de conceber o exercício verticalizado da docência em uma instituição que verticaliza a formação de seu estudante.

Uma das finalidades dos IFs, segundo a lei que os criou, é “[...] promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (Brasil, 2008). Ao ofertar o ensino verticalizado, que permite ao estudante percorrer diferentes níveis formativos dentro de um mesmo eixo, os IFs instituem a figura do trabalho docente verticalizado.

Na literatura, encontram-se estudos que abordam as implicações negativas da verticalização para a profissionalização do professor da educação básica, técnica e tecnológica. Um exemplo é o artigo de Araújo e Mourão (2021), no qual os autores associam a verticalização a um perfil profissional polivalente, resultando na precarização do trabalho docente. Os autores entendem que o tempo criativo do professor EBTT é consumido por uma intensificação de suas atividades, que envolvem adaptação de suas práticas a diferentes turmas em diferentes níveis e modalidades, maior desprendimento emotivo e esforço mental, e aumento dos empreendimentos relacionados à preparação de aulas e domínio de conteúdo.

Seguindo essa mesma linha interpretativa, Oliveira e Cruz (2017) discutem a nova institucionalidade que a EPT assume com os IFs e apontam que a exigência de um professor que atue em vários níveis e modalidades fragiliza a compreensão docente sobre a materialidade de suas condições de trabalho.

Entre os entrevistados, alguns expressaram entendimentos que se alinham com as críticas que a literatura tece sobre a verticalização na EPT. No entanto, outros percebem na verticalização uma possibilidade de incremento dos processos formativos que ocorrem na educação profissional e tecnológica. Entretanto, estes são os casos das narrativas que se debruçam sobre a verticalização do ensino, ao passo que os depoimentos de base crítica concebem a verticalização sob o prisma de seus impactos sobre o trabalhador/professor.

[...] aí:: no Instituto Federal é uma loucura né [...] e assim você se vê dando aula no ensino médio... na graduação... na pós e FIC ((Formação Inicial e Continuada))... formação de professor e Mulheres Mil e... aí eu fui percebendo que:... eu precisava... não que eu fo/ não que eu seja... pessoas diferentes né? mas eu precisava ser diferente em cada momento né? de de... de interação né? que eu ia ter com essas pessoas [...] aí estou dando um tempo deixa esses próximos dois anos eu quero ficar... me dedicar um pouquinho mais para os meus alunos porque toma muito tempo porque eu tenho oito horas no ProfEPT mas aí eu tenho... sala de aula tenho coordenação da pós agora eu tenho coordenação de FIC eu tenho... aí chega uma hora que você tem que começar mentir no teu plano de trabalho... né? éh você não tem quarenta horas é mentira você faz muito mais que isso [...] éh dar aula na no Instituto Federal CA::Nsa... cansa porque no mesmo dia às vezes eu tenho que ser quatro ((cita seu próprio nome, no plural)) diferentes [...] éh eu levanto eu trabalho à tarde e à noite no no Instituto e no ProfEPT pelas manhãs eh:: no primeiro sem/ e orientações etecetera no primeiro semestre de cada ano eu vou à ((menciona o nome de uma capital de estado)) a cada quinze dias dar aula de metodologia... então é assim éh:: “ah qui que eu tenho hoje” ((risos)) tá “hoje eu tenho aula no ensino técnico” aí tem subsequente também escuta essa “ah então hoje eu tenho aula no ensino técnico”... então você tem toda uma forma né de dar aula no ensino técnico... como é que eu vou dar aula de empreendedorismo para molecada... então claro isso eu já venho planejando tudo... então eu entro em sala de aula... eles estão montando empresas deles eles estão correndo pra cá daí eu brinco com eles aí você tem que ficar atento se tem algum aluno - - que o menor de idade é complicado né? - - se algum aluno com problemas se tem alguém que está mais afastado ou que está excluído a gente tem muita inclusão o aluno que é surdo o aluno que é autista né? aquela loucura... e você está ali é cansativo porque você não pode ficar sentado né? que nem um vaso... você tem que estar interagindo ali no meio daquela molecada senão eles param e abrem o celular e abre aplicativo e abre não sei o quê... eu saio exaurida da sala de aula... aí eu saio dali né e vou pra sala dos professores dou um tempo ali.. dali a pouco eu tenho o técnico subsequente ((risos)) né? aí o subsequente já meus alunos têm trinta quarenta cinquenta eu tenho aluno de sessenta anos aí eu vou para o técnico subsequente pra dar a mesma coisa... é diferente... lá nós já estamos fazendo algo que é de verdade mesmo... eles já são pequenos empresários ou querem abrir um micro empreendimento... né? então é uma postura diferente... é uma postura mais voltada mesmo pra né? eles vão fazer aquele... toda uma pesquisa de mercado por exemplo... com a molecada a gente faz ali entre eles na sala de aula com os professores uma coisa mais alegre mais informal... com eles não a gente visita empresas vai a campo né? então você... continuo do meu jeito brincalhona tudo mas a fala já muda um pouco né? os termos que você usa já são mais éh:: né mais... né... ok ((risos)) aí eu saio dali né e vou pra um FIC... vou para um FIC... éh um FIC que a gente teve agora que terminou de gestão de pequenos empreendimentos... mesma coisa só que daí são pessoas que... é um FIC que é praticamente consultoria né? então você atende mais individualizado ali eu sou uma profissional mesmo né? profissional pá pá pá... aí beleza aí chega em casa eu cansada vai dormir de manhã vai orientar aluno no mestrado ((risos)) no::ssa éh::... então assim... éh não que máscaras que você usa não é isso... mas eu não posso conversar com o menino de dezessete ((anos)) da mesma forma que eu converso com meu aluno do mestrado... eu não posso ensinar empreendedorismo pro

menino que tem dezessete da mesma forma que o ensino empreendedorismo pra um aluno meu de quarenta e oito anos quarenta e nove anos que tem uma pequena indústria de pimenta... oh você entende é uma coisa assim... de maluco né?... e aí eu vou lá para o mestrado para conversar com o aluno que quer entender o processo de aprendizagem de não sei o quê não sei o que né? então... éh ele é cansativo eu falo que ser professor EBTT (Educação Básica Técnica e Tecnológica)) é bem cansativo justamente por conta disso [...] (Professora E3, 2023).

‘Loucura’ e ‘cansaço’ são os termos que a Professora E3 emprega para relatar como é sua dinâmica verticalizada de trabalho no Instituto Federal. A loucura remete a ideia de um cotidiano de trabalho insano. No campo do trabalho docente a palavra faz alusão a uma falta de sentido ou a um sistema que beira à irracionalidade ou a algo difícil de se acreditar. Na prática, a atuação docente verticalizada da Professora E3 corrobora a tese da intensificação do trabalho, exposta por Araújo e Mourão (2021).

Por outro lado, a professora E1 também vê criticamente a verticalização do trabalho docente, mas concebe que o arranjo verticalizado do ensino no IF a impulsiona a novos aprendizados enquanto docente.

[...] porque o Instituto quando ele traz ele abre na verdade abre tanto que a gente se perde ((risos)) que por exemplo na educação básica ou você é professor do fundamental ou do ensino médio ou você é professor de Português ou de Inglês ou de Literatura o Instituto não você é professor de Português Inglês de literatura que já é um leque gigantesco [...] você consegue se constituir identitariamente falando nesse nesse movimento além disso tem a::: graduação que é um outro nível... tem essa verticalização em que o professor vai desde a educação básica desde o ensino médio até a pós-graduação então ele tem que estar preparado para a educação básica e:: ele também tem que estar preparado para o:: mestrado que foi o meu caso né? lecionar com um grupo a nível de mestrado é complexo... então isso me motivou a:: melhorar [...] o Instituto me move quando ele me leva novamente para o ensino fundamental para a educação básica lá para o ensino médio num semestre eu estou na pós-graduação no semestre eu estou no no ensino médio tanto é que minhas pesquisas são movidas a isso eu estou pesquisando sobre a identidade... o estado de identidade do do do estudante do adolescente porque eu preciso estar na educação básica tendo que que... gerenciar situações de conflito ali muito complexas o lance que vem de uma realidade pós-pandêmica psicologicamente abalados com crises de ansiedade enfim então o Instituto me leva a essa realidade... me tira da da do mestrado que é um contexto totalmente diferente me leva para a educação básica que eu tenho que lidar com este estudante então as minhas pesquisas elas se alinham a isso agora falando ((risos)) (Professora E1, 2023).

Outra narrativa, produzida pelo Professor E4, alude à verticalização do ensino como marca essencial dos Institutos Federais. O entrevistado reconhece as potencialidades de aprendizagem que se abrem com este tipo de atuação, mas não deixa de reconhecer a propensão à exaustão do trabalho, que a verticalização pode provocar sobre o professor.

[...] vivo intensamente gosto de dar a/ de atuar de modo verticalizado... gosto de estar na no ensino médio e graduação... sabe e agora né? na pós-graduação... então

eu acho que essa é nossa essência a gente defende muito isso né? até dentro do programa do ProfEPT... ((o)) que que é ser um professor EBTT ((Educação Básica, Técnica e Tecnológica)) né... éh não é só um/ não é uma casta... ah eu sou professor da pós eu sou do médio éh você está com um pé em cada canoa e:: sã/ serem várias canoas ainda por cima né?... então eu tenho essa... essa visão clara [...] e a minha prática também assim tudo é um vai e vem né?... a minha prática no ProfEPT influencia o meu jeito hoje de dar aula no ensino médio... na graduação... que me influencia lá... eu enxergo isso como um ciclo né? um uma... é uma roda né? que vai contribuindo ali um nível... ah essa verticalização aí é muito benéfica ao meu ver... é cansativo é né? mas eu gosto eu não tenho um nível favorito... né? eu tenho o prazer de ter algo com a garotada tenho o prazer de discutir com com o povo da do do da Análises de Sistemas que é onde eu dou aula né que é o público do aluno trabalhador que vai à noite lá para fazer uma graduação... eu vou lá no mestrado que tem uma diversidade muito grande também um grupo muito heterogêneo né? então isso que me faz aí bem... realizado nesse momento né [...] (Professor E4, 2023).

A Professora E5 se identifica com o ensino verticalizado e as condições de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão fazem-na afirmar que o IF já se encontra inserido em seu saber-fazer docente. Sua identidade profissional se fixa à identidade institucional em um movimento de interiorização, que a entrevistada denomina de entranhamento.

[...] então assim é muito legal a gente ver essa passagem essa coisa da verticalização do ensino eu acho que a rede federal hoje está muito está muito entranhada em mim assim eu já não tenho vontade de fazer outro concurso nem de - - apesar que eu não dou aula mais na minha área na minha área mesmo né? que é a sociologia do trabalho né? o mais próximo que eu chego disso é no ProfEPT éh na quando a gente discute trabalho em educação e bases conceituais mas eu eu acho que eu já fui para essa área de educação profissional mesmo depois do ProfEPT eu já migrei de linha né de área de pesquisa faz tempo [...] verticalizando né? desligando um botão e ligando o outro porque eu dou bom dia no integrado dou boa noite na licenciatura ou na pós *lato sensu* as vezes no mestrado... a gente consegue fazer ensino pesquisa extensão e fazer a tríade né? eu acho isso muito rico no Instituto Federal concordo que nem todos os professores conseguem fazer essa passagem mas no Instituto Federal eu consigo parcerias para fazer isso entende então eu gosto do terreno do Instituto Federal [...] (Professora E5, 2023).

O Professor E2 fala em choque ao atuar no modelo de ensino verticalizado, mas o conflito é, como ele frisa, uma dificuldade que sente ao atuar com os adolescentes do EMI. Há um importante trecho de sua narrativa que informa como ele concebe o papel social dos IFs comparativamente com o papel das universidades. Os IFs têm uma função social de resgate e inserção profissional, daí o acompanhamento do estudante deve se dar verticalmente.

[...] eu eu particularmente eu não tenho uma dificuldade nisso tá... eu dou aula... nesse semestre tô dando aula no médio integrado dou aula numa engenharia aqui e dou aula também na no ProfEPT [...] éh: nesse sentido éh o choque é mais éh: a a o choque de de na verticalização eu sinto mais desse ensino médio porque é uma atuação diferente você tem que ir mais devagar você chega numa engenharia eu acredito né? pelo menos como eu tive uma formação nesse sentido né? éh que cê

tem que pegar na mão... eu acho que o: Instituto ele tem que ser diferente nisso tá? não é porque é engenharia que você tem que eu falo que as universidades por aí eles têm o ensino excludente né [...] o Instituto ele tem que ter outra pegada [...] (Professor E2, 2023).

Ao atuar verticalmente, o professor do IF não apenas tem um enfrentamento com os problemas da educação básica, mas também com os problemas do ensino superior. Ele sente ainda os enfrentamentos da educação técnica e tecnológica e os vivencia sob a exigência de uma educação integral e de uma formação discente integrada. Diante desse quadro, surge a pergunta: como o professor vê esta dinâmica atuar sobre o seu DPD? Os depoimentos demonstram que a verticalização não está somente identificada com a polivalência do trabalho docente e sua consequente desprofissionalização, pois há também o seu oposto. Ou seja, há narrativas que vêm na verticalização uma possibilidade de realização profissional e afirmação identitária docente, principalmente quando o professor pode acompanhar um estudante que percorreu diversas fases formativas dentro de diferentes níveis em uma mesma instituição de ensino.

Para findar, a verticalização da docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia foi apontada por 30 respostas, dentre as 76 obtidas com o questionário, como sendo o principal desafio a ser enfrentado quando o assunto é o desenvolvimento profissional do professor(a) formador(a) do ProfEPT. Esse resultado indica que o trabalho verticalizado superou em indicações outros desafios para o DPD apontados pelos formadores do ProfEPT, a exemplo da falta de conhecimento sobre os fundamentos da educação profissional e tecnológica, que obteve 20 respostas, a ausência de formação inicial em um curso de licenciatura, que recebeu 15 menções, a falta de domínio de metodologias, didática e estratégias avaliativas dos discentes adequadas à proposta do ProfEPT, que recebeu 10 respostas e a ausência de programas de formação continuada, que obteve nove respostas.

Outros fatores foram indicados pelos colaboradores como elementos de desafio ao DPD do professor formador do ProfEPT: a organização do Programa, que recebeu seis indicações, aqui se incluíram a falta de diretrizes para o trabalho docente no programa, a falta de clareza quanto ao entendimento do que é um produto educacional, os critérios de seleção discente, principalmente de servidores, a ausência da necessidade do estudante concorrer com um projeto de pesquisa e a heterogeneidade formativo-profissional do corpo discente atendido pelo mestrado. A falta de valorização profissional recebeu quatro respostas. Inclui-se aqui a falta de apoio, reconhecimento e valorização das administrações dos câmpus. Três docentes apontaram a falta de identificação com a docência como sendo o grande desafio para o

desenvolvimento profissional deles, no âmbito do ProfEPT e um docente mencionou a distância do Programa em relação ao seu câmpus de lotação como sendo um desafio para seu desenvolvimento profissional docente.

A extensa seção 5 se envolveu com a trajetória de formação e de atuação profissional dos professores do ProfEPT, guiando-se pelas das narrativas de história de vida produzidas pelos próprios professores. Ao longo desse percurso, delineou-se o perfil acadêmico dos entrevistados, exploraram-se os processos de ingresso na docência, especialmente na docência em EPT, e considerou-se o processo de credenciamento no ProfEPT. Por fim, examinaram-se os impactos da docência verticalizada no desenvolvimento profissional do professor colaborador.

Em suma, as narrativas apontaram para a heterogenia do corpo docente do ProfEPT, indicaram a ausência prévia de formação para o exercício do magistério na EPT, sublinharam que o saber dos professores tem forte aporte na experiência construída como docente antes do ingresso no IF, sustentaram que o ProfEPT promove a formação continuada de seu quadro docente, indicaram que no programa o professor formador desenvolve maior domínio das bases da EPT e se configura identitariamente como um professor em construção.

As narrativas apontaram também que o DPD do professor formador do ProfEPT ocorre em um ambiente institucional que verticaliza o trabalho docente, podendo-se resultar desta dinâmica de trabalho processos de desprofissionalização docente. As narrativas também discorreram sobre elementos da prática pedagógica do professor no âmbito do programa, evidenciando que a aprendizagem da docência está centrada no debate e domínio dos fundamentos conceituais da EPT, no exercício docente colaborativo e nos desafios impostos por um programa multi-institucional, disperso por todo território nacional. Esse contexto é atravessado pelo dilema de manter-se fiel a sua proposta formativa, elaborada a partir das demandas da educação profissional e tecnológica, ou limitar seu funcionamento à critérios avaliativos exógenos que tendem a padronizar o programa e promover uma formatação da ação docente, que nele se desenvolve, a partir dos modelos de pós-graduação ofertados nas universidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a formação de professores na educação profissional e tecnológica (EPT) nos dias atuais envolve um exercício ao mesmo tempo teórico-reflexivo e prático-político, o qual é passível de ser praticado sob diferentes frentes de abordagem. Uma delas implica em lançar-se sobre a história da educação profissional no Brasil.

Nesse sentido, a literatura tem indicado que as políticas educacionais fomentaram a educação profissional de forma contraditória, oferecendo rudimentos técnicos para a classe trabalhadora, enquanto garantiam acesso à formação humanístico-científica à classe de melhor poder aquisitivo (Caires; Oliveira, 2016).

No que se refere à formação de professores para esta modalidade de ensino, observa-se que as medidas políticas conservaram o caráter dual dado à educação profissional e, historicamente, plasmaram a formação docente para a educação profissional por meio de cursos e programas especiais efêmeros (Machado, 2011).

O panorama histórico da educação profissional e seus desdobramentos sobre a formação de professores serviram como base para esta pesquisa, que procurou envolver-se com o tema da formação docente em EPT a partir da exploração das narrativas de história de vida dos professores que lecionam no curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo ProfEPT. Para tanto, foi necessário realizar um recorte institucional a partir do qual o pesquisador passou a se envolver apenas com os professores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que atuam no referido programa.

O interesse pelos Institutos Federais relaciona-se a algumas de suas particularidades, incluindo: a) o fato dos IFs atuarem na formação de professores mediante a oferta de cursos de graduação e pós-graduação; b) a admissão massiva nos quadros do magistério federal, a partir de 2008, de um número significativo de professores não licenciados e quando licenciados não preparados para a docência na EPT; c) a proposta de formação integral e emancipadora desfraldada como constituinte político-pedagógico dos IFs e, por fim, d) a verticalização do trabalho docente no seio da carreira EBTT.

Mesmo após os IFs terem passado pela fase de implementação, permanece a necessidade urgente de que essas instituições, durante a fase de consolidação, discutam e desenvolvam estratégias para fomentar a formação de professores para a EPT. Essas estratégias devem estar embasadas nos fundamentos políticos pedagógicos que norteiam o

projeto, em rede nacional, de formação humana integral, desenhado em torno dos eixos estruturantes do saber, da ciência, do trabalho e da cultura perpassados pela tecnologia.

Outro direcionamento da pesquisa foi dado pela necessidade de sondar o percurso no qual o professor da EPT, advindo de diferentes áreas do conhecimento, se constitui docente e delinea sua profissionalidade. Assim, dentro do campo da formação de professores, a pesquisa endereçou-se para o estudo do processo de desenvolvimento profissional docente vivenciado pelos professores formadores que atuam no ProfEPT.

Conforme já indicado, a abordagem adotada procurou recolher das histórias de vida contadas pelos sujeitos da pesquisa, os sentidos expressos pelos professores do ProfEPT no que concerne ao aprendizado da docência em EPT. Por este motivo, na seção 2 desta tese, percorri passagens de minha trajetória escolar, acadêmica e profissional na tentativa de entender o meu próprio processo de desenvolvimento profissional docente, no anseio de estabelecer pontos de diálogo com as narrativas dos professores entrevistados. Vale destacar que meu ingresso na docência ocorreu por uma necessidade de ordem material cristalizada na vontade de ter uma ocupação, ter um emprego e ter um salário.

No entanto, ao revisitar minhas memórias, pude perceber que, ao chegar à sala de aula, eu portava um conjunto de crenças, imagens e valores baseados em minhas experiências prévias como aluno (Vaillant; Marcelo, 2012). Este referencial inicial permitiu-me organizar inicialmente minha tarefa como professor. Na medida em que as experiências ocorriam dois movimentos foram se constituindo: a reflexão sobre a minha prática pedagógica e o interrelacionamento com professores e estudantes. Estes movimentos, para dentro e para fora, promoveram o contexto de minha aprendizagem da docência e impulsionaram meu processo de desenvolvimento profissional.

A seção em tela acabou ficando distante das narrativas dos entrevistados. Porém, penso que nossas trajetórias, apesar de serem idiossincráticas, têm pontos de contato. Um deles é o sentido de pertença e de identificação com uma profissão, a docência em EPT. O outro é o sentimento de domínio de um saber, o saber da docência, que não é estático. Em meu imaginário este saber soa como uma voz que me diz “- estude, leia, pesquise, converse, aprenda” e que também me fala dos “sabores” da aprendizagem e da importância profissional do professor.

Na terceira seção foram apresentados os procedimentos e as bases teórico-metodológicas adotadas pela pesquisa. Nela foram discutidas a aproximação existente entre as narrativas de história de vida e a pesquisa qualitativa; apresentados os procedimentos empregados para a realização da entrevista narrativa; informada a opção feita pela história de

vida como método e a tentativa de triangulação deste com uma hermenêutica-fenomenológica.

A seção 4 situou o debate sobre a formação docente em EPT no campo da formação de professores e estabeleceu as bases de discussão teórica necessárias ao entendimento do DPD no bojo dos trabalhos que versam sobre a formação docente nesta modalidade de ensino.

O texto apontou a marginalidade conferida, no campo da formação de professores, às pesquisas sobre a formação de professores na educação profissional. Também foi desenvolvida uma discussão relativa ao desenvolvimento profissional docente, partindo do apontamento feito por Vaillant e Marcelo (2012), para quem tal termo passa a ter empregabilidade quando se constata a insuficiência dos conhecimentos oriundos da formação inicial e da experiência como fontes suficientes para o exercício da docência. Nessa esteira, considerou-se que o DPD passa a configurar na educação em contexto social marcado por transformações que impuseram aos professores novas demandas formativas e fizeram surgir a compreensão de que os saberes e as identidades profissionais estão sujeitos a constantes transformações. Assinalou-se, ainda, que o DPD está atrelado aos processos contínuos de aprendizagem da docência que, na EPT, tem necessidades de base pessoal e organizacional determinada pela configuração político-pedagógica dos IFs e pela verticalização da docência que ocorre nestas instituições.

Na quinta seção foram feitas considerações descritivo-analíticas às histórias de vida e formação dos professores do ProfEPT. A valorização da narrativa construída pelos entrevistados intencionou entender como estes professores refletem e significam as experiências como professores formadores em EPT. Este exercício teve início com a exposição do perfil acadêmico-profissional dos entrevistados e sequência nos processos de escolha e ingresso no magistério, ingresso no Instituto Federal, credenciamento e atuação pedagógica no ProfEPT.

O objetivo principal que atravessou essa pesquisa foi analisar o desenvolvimento profissional docente dos professores formadores que atuam no ProfEPT, evidenciando como constroem e compreendem os processos de profissionalização e aprendizagem da docência na educação profissional e tecnológica (EPT). De forma específica, o trabalho almejou: investigar a caracterização do perfil acadêmico e profissional do professor formador que atua no ProfEPT; compreender as concepções que emergem nos discursos dos professores formadores relativamente à proposta político-pedagógica dos IFs e, por fim, investigar como se constituiu o processo de desenvolvimento profissional do docente formador do ProfEPT, em face da docência verticalizada existente nos Institutos Federais.

Opta-se aqui por uma apresentação dos objetivos começando pela exposição do perfil docente. É preciso considerar, neste propósito, que os concursos para contratação de professores que ocorrem nos IFs não fixam a exigência da licenciatura em todas as áreas. Ainda sobre os concursos é importante salientar que eles adotam critérios de seleção que privilegiam mais a titulação, do que os saberes pedagógicos (Cruz; Vital, 2014). Estas situações de base implicam na contratação de um número significativo de professores não licenciados. Ademais, a ramificação dos IFs por todo o país e a abrangência da oferta de cursos distribuídos em várias áreas do conhecimento resulta em um corpo docente bastante heterogêneo, em termos de formação inicial.

Com respeito aos entrevistados constatou-se que o perfil dos professores do ProfEPT é também heterogêneo. Percebeu-se que a formação continuada não ocorre, necessariamente, toda ela dentro da área de formação inicial do docente. Ademais, também foi possível notar que a formação em cursos de mestrado ou doutorado em educação não é regra entre os professores entrevistados. Em termos de atuação profissional foi possível encontrar professores no ProfEPT com experiência na pré-escola, no ensino fundamental e médio, em cursinhos e no ensino superior. Predominantemente o professor do programa é egresso do magistério superior em instituições privadas de ensino.

Relativamente à experiência docente na educação profissional o Instituto Federal se apresenta como sendo a primeira vivência profissional dos entrevistados com a EPT, uma exceção é o Professor E6, que já lecionava na rede federal de educação profissional quando os IFs foram criados. Tomando o perfil dos docentes e tentando aproximá-lo do objeto da pesquisa que é o DPD pode se afirmar que, em termos de saberes, os professores colaboradores chegam ao IF e ao ProfEPT ancorando suas práticas em saberes herdados das experiências docentes anteriores ao ingresso na EPT. Estes saberes experienciais estão referenciados no aluno do ensino superior e no modelo pedagógico adotado nas universidades. Esta prática, se reproduz apesar do professor conseguir elaborar observações que permitem uma percepção de que algo não está adequado.

Na realidade, como este professor não dispõe de tempo e, em boa parte dos casos, de formação em educação ele não consegue teorizar sobre sua prática, apesar de ver a imprecisão dela na educação profissional. É neste sentido que os professores contam que passaram a conhecer significativamente o que era o IF e quais eram os fundamentos da EPT somente a partir do momento que ingressaram no ProfEPT. E o que existe no programa que permite este desenvolvimento e consequente uma mudança de postura? O ProfEPT possui alguns dispositivos chave:

- a) amplia o papel do professor da EPT, pois aquele que leciona no ProfEPT assume-se como professor formador de professores e pesquisadores em EPT;
- b) cria espaços de formação, a exemplo dos seminários de alinhamento;
- c) alça a educação profissional e tecnológica para o centro das pesquisas e práticas dos professores do programa;
- d) filia professores de diferentes formações a uma mesma linha de pesquisa impulsionando a aprendizagem com os colegas;
- e) dá autonomia ao discente para a produção da pesquisa. Esta autonomia não é espontânea, pois é construída na relação professor – aluno.

Especialmente, no ProfEPT o professor, em função de seu envolvimento com a preparação de aulas em um curso de mestrado, leituras, orientações, participação em seminários e bancas avaliadoras, desenvolve uma relação mais estreita com os saberes da docência, não os restringindo à transmissão de conteúdo.

A dinâmica de trabalho no ProfEPT não modifica apenas a forma como o professor trabalha no programa, mas também a maneira como ele se relaciona com a aprendizagem de seu aluno no ensino médio integrado. Levando em consideração que trabalhar resulta em dominar progressivamente os saberes necessários ao trabalho docente (Tardif; Raymond, 2000), cabe retomar, neste ponto, as narrativas dos entrevistados quando diziam que aprenderam ser docentes no IF: “[...] eu confesso que eu aprendi a dar aula no na EBTT [...]” (Professora E3, 2023) e “[...] foi no ProfEPT que eu comecei a me fundamentar sobre a EPT [...]” (Professor E4, 2023).

Em termos de identidade, partindo do perfil acadêmico-profissional e dos saberes que os entrevistados foram formulando ao longo do tempo na EPT, pode se dizer que o ProfEPT e a docência no IF têm o significado de transformação e consolidação profissional. Alguns entrevistados diziam que não trocariam o IF pelo ideal que tinham de lecionar em uma universidade.

Outro objetivo específico da pesquisa pretendeu entender como a docência verticalizada, característica da carreira EBTT, influenciava o processo de DPD do formador do ProfEPT. Com este intento, dois entendimentos se produziram nas narrativas. Um deles associa o trabalho verticalizado à sobrecarga e intensificação de atividades e da jornada de trabalho. Neste sentido, a verticalização implica negativamente sobre o processo de desenvolvimento profissional docente em EPT.

Quando se submete a uma dinâmica de trabalho verticalizada o professor passa de especialista à figura do professor polivalente (Oliveira; Cruz, 2017), que atua em vários níveis

e modalidades de ensino, sendo flexível e capaz de otimizar estruturas e materiais. Estas atribuições intensificam um processo de perda da autonomia docente e aproximam o professor de uma atividade precarizada, porque não há margem para a reflexão e a criatividade.

Quando se considera que historicamente o estatuto de professor foi negado ao docente da educação profissional e se vincula este dado ao trabalho verticalizado, pode-se afirmar, então, que há um risco de desprofissionalização do professor que atua na educação profissional. A naturalização desta leitura pode contribuir para justificar que, em educação profissional, basta o domínio de um saber de ofício para que se exerça a prática docente – o que parece em consonância com a admissão de professores a partir da instituição do critério do notório saber (Machado, 2021).

No contraponto desta primeira forma de se conceber a verticalização do trabalho há narrativas que se focam na oferta do ensino verticalizado no IF e, sob o prisma do fazer pedagógico, entendem que há aí uma oportunidade de aprendizagem que se caracteriza pela aquisição de diferentes linguagens e modos de ser docente em uma mesma instituição. Estas narrativas, sobretudo, exploram a satisfação que o professor sente ao ver o estudante galgando estágios formativos cada vez maiores. Elas, ademais, significam positivamente a verticalização, que possibilitaria ao professor integrar, em um mesmo projeto de trabalho ou pesquisa, estudantes de estágios e níveis de formação distintos. Sob este entendimento, a verticalização reforça a profissionalidade em EPT, pois favorece processos permanentes de aprendizagem docente.

Um terceiro e último objetivo específico almejou compreender as concepções dos professores formadores quanto à proposta político-pedagógica dos IFs. Cabe observar, a este respeito, que os entrevistados nutrem forte vínculo afetivo-profissional com a instituição na qual trabalham. Acreditam na proposta político-pedagógica e tem satisfação pessoal em trabalhar na EPT. Por certo, pode-se creditar este juízo ao tempo de trabalho que estes professores acumulam como docentes. Todos estão com mais de 20 anos de trabalho no magistério e estariam, por este motivo, situados na etapa da serenidade docente (Huberman, 2013). É preciso observar que o autor não enquadra a dimensão comportamental afetiva nesta etapa do desenvolvimento docente, muito embora o envolvimento afetivo seja estudado por ele desde a relação aluno-professor – por isso aqui o termo é empregado referindo-se à relação professor-instituição.

Em linhas gerais, foi possível perceber nas narrativas um envolvimento e cuidado com a concretização da proposta pedagógica dos IFs. A integração do ensino e a formação integral do estudante são constantes nas histórias narradas. A título de ilustração, neste contexto, a fala

do Professor E2 é apropriada “[...] porque eu acho que o professor do Instituto ele tem que ter essa essa diferença é a é a minha concepção e até seguindo um pouco do das bases [...] que a gente tá aqui com uma ideia também de resgate a gente não está aqui só como instituição de tecnologia [...]” (Professor E2, 2023).

Para Pacheco (2010), os Institutos Federais são uma política pública forjada dentro da concepção de um projeto de sociedade democrática e popular e, por este motivo, investem na formação plena de seus estudantes, não na acepção inclusiva unicamente, mas no sentido de instauração de uma sociedade erigida sobre a igualdade social. Há uma convergência entre pensamento e ação, entre o idealizador do modelo institucional dos IFs e o Professor E2, que opera a prática formativa de resgate social.

A pesquisa procurou responder como o professor formador do ProfEPT tece e significa seu desenvolvimento profissional docente em um contexto institucional cuja marca distintiva é a verticalização do trabalho docente, caracteristicamente presente nos IFs. Também pretendeu analisar, com base nos processos de profissionalização e aprendizagem da docência, o desenvolvimento profissional docente dos professores formadores que lecionam no ProfEPT. Para atingir este empreendimento, considerou-se que estes professores ancoram seus saberes e identidade docente na formação inicial e na experiência prática construída a partir da vivência cotidiana como docentes nos IFs e a partir da atividade profissional outrora desempenhada fora da EPT.

Com base em pesquisa bibliográfica e em narrativas de história de vida, argumentou-se que ao ingressar no ProfEPT os docentes desencadeiam processo crítico-reflexivo, que permite uma aproximação entre o processo de aprendizagem da docência e as bases constitutivas da EPT. Defende-se que o DPD do professor formador se constitui em um processo de aprendizagem e consolidação da profissionalização docente que ocorre, no ProfEPT, sob uma perspectiva que é simultaneamente individual e coletiva. Nesta acepção, é apropriado destacar que o ProfEPT preenche o papel de um programa de fomento ao desenvolvimento profissional do professor formador, que, ao ensinar, se transmuda para a figura de sujeito em formação.

Apoiada em García (1999) e em Imbernón (2010), esta tese entende que o desenvolvimento profissional docente é um processo de aprendizagem pelo qual o professor põe em curso ações de melhoria de sua prática pedagógica, de sua cognição, de compreensão de si e de seu processo de profissionalização. Vale lembrar que, conforme García (1999), a aprendizagem da docência tem início antes da formação inicial, tenha ela ocorrido em um curso de licenciatura ou não. A aprendizagem se esculpe como um processo para o qual

concorrem variáveis ligadas às crenças, valores, necessidades e comportamentos vivenciados nos bancos escolares através da relação professor-aluno ou experimentados na família por influência de algum membro que é profissional da educação.

A aprendizagem, desta feita, é desencadeada por influências biográficas (família), por experiências contraídas no tempo de formação escolar (professor) ou, mais tarde, por influência de experiências de trabalho (atuação em projetos, por exemplo, fora da educação).

Para García (1999), o estudante já chega à formação inicial com crenças e concepções a respeito da docência e do papel do professor. Este tipo de formação, oferece contribuições para a aprendizagem profissional da docência, a qual, por sua vez, se processa pela aquisição de saberes que podem ser ensinados, pelo desenvolvimento de saberes relativos à maneira de ensinar e pelo desencadeamento de processos teóricos e críticos sobre a identidade docente.

A identidade é, assim, parte da aprendizagem da docência e se caracteriza pela abertura e inacabamento do ser docente. Seu desenvolvimento está associado às condições materiais de trabalho, à formação, ao saber ensinado e à dimensão relacional subjetiva e intersubjetiva.

Vimos que na EPT, o corpo docente que compõe o quadro de docentes do ProfEPT possui professores de todas as áreas do conhecimento. Observamos também que mesmo o professor licenciado não recebeu formação inicial para trabalhar na e com a EPT. Nesse sentido, o trabalho procurou argumentar que o professor formador do ProfEPT chega ao programa com uma orientação prática que confere acentuado valor à experiência como fonte do conhecimento sobre o ato de ensinar. Neste sentido, a aprendizagem da docência se apoia na observação e na combinação de experiências.

Não cabe aqui transcrever novamente os excertos dos professores entrevistados, mas foi possível averiguar que inicialmente os professores calcam sua ação docente na EPT a partir de modelos e experiências que haviam contraído quando eram professores universitários. Ademais, outras falas apontam que em dado momento do curso de seu desenvolvimento profissional, já atuando na EPT, este professor observa, que necessita reconfigurar sua prática docente. E por fim, há presença de elementos nas narrativas que indicam que este professor, ao atuar no ProfEPT, desenvolve processo crítico-reflexivo pelo qual desencadeia uma compreensão acerca dos fundamentos da educação profissional e tecnológica e, por conseguinte, ressignifica sua prática pedagógica. Os professores falam que aprenderam a ensinar ou aprenderam ser docentes quando começaram a atuar no ProfEPT.

Há um trânsito, aqui, de uma docência centrada no valor da experiência para um exercício docente menos enciclopédico e prático e mais personalista, no sentido

fenomenológico da pessoa que compreende que o ato de ensinar é uma revelação de si, e não uma instrumentalização de conteúdos e técnicas profissionais.

E o que é que existe no ProfEPT que permite a mudança de uma concepção prática a uma concepção personalista-existencial? Existe um professor implicado com a educação como pessoa adulta (García, 1999). Existe um professor formador envolvido com práticas de iniciação e implicado com seu processo de profissionalização e desenvolvimento pessoal (Souza, 2010).

Foi dito que o desenvolvimento profissional docente está integrado a processos de mudança que se exercem sobre a identidade docente e sobre a aprendizagem de saberes da docência. Considerando o ProfEPT, a mudança tem variados aspectos. Um deles é o pessoal. Este componente pessoal reside no próprio professor e o outro aspecto segue orientação extra pessoal, isto é, ele é dado pelas condições e exigências do programa. Cabe mencionar que, em mais de uma situação, o professor chega ao ProfEPT por uma compulsividade da instituição. Nesse sentido, as narrativas diziam que era preciso que um determinado IF tivesse um programa de pós-graduação ou que fora realizada uma força tarefa para credenciar os professores ao programa ou que não era desejo do professor estar ali, mas sua aptidão para colaborar e sua experiência o credenciaram ao programa.

Retomando os fatores que provocam mudança, no ProfEPT, do praticismo pedagógico à docência significada pelo professor pode-se afirmar que o componente pessoal da mudança se configura pela existência de um professor que não é um executor de técnicas ou administrador de conteúdo. O professor formador é sujeito que aprende a docência como processo contínuo de mudança. Ele pensa, reformula, planeja, decide e age. As histórias de vida revelam um professor que revive as continuidades e interrupções de sua prática das quais emergem o entendimento da docência como investimento em si: me tornei plenamente professor na EPT, aprendi mesmo a dar aula foi no IF ou aprendi a ser professor no ProfEPT, frisavam algumas narrativas em outras palavras.

Esta significação da docência como formação de si ao formar o outro alude ao entendimento segundo o qual o professor formador detém um conhecimento sobre a docência que não é estático, portanto não está fixado na sua formação inicial ou da experiência profissional anterior ao seu ingresso no Instituto Federal. O saber da docência e sobre a docência é construído e reconstruído constantemente, pois ser professor é relacionar-se com o outro, com o mundo e com sua própria história.

Neste sentido, no ProfEPT o desenvolvimento profissional docente está centrado em uma rede de colaboração. Nesta rede, interativa aprender é dar significado às experiências

vividas pelos sujeitos formadores e é compartilhar modos de agir e pensar. Nesse tocante, o seminário de alinhamento mostra-se um importante instrumento formativo do professor. No quadro de DPD ele é dispositivo de reforço da identidade profissional docente, pois ali, mergulhado em processo de troca o professor se vê e vê aos outros como agentes de uma mesma prática, o ensino.

Relativamente ao componente institucional da mudança operada pelo professor formador, via ProfEPT, destaca-se que os professores tendem a vincular o desenvolvimento profissional docente a um fator focal circunscrito pela experiência profissional no ProfEPT. Afirmam que a aprendizagem da docência se consuma: a) com a participação nos seminários nacionais de alinhamento ofertados aos docentes do programa, b) com leituras relativas aos fundamentos da EPT e aos regulamentos do Programa, c) com a preparação de aulas no Programa, d) com a orientação dos trabalhos finais de curso e e) com a participação em bancas de defesa de dissertações/produtos de pesquisa. Some-se a estes itens a atividade gestora destacada por outros entrevistados que atuam ou atuaram como coordenadores locais do ProfEPT.

As histórias de vida dos entrevistados e as respostas conferidas ao questionário descrevem a aprendizagem da docência nos limites das atuações do professor no ProfEPT e expressam a compreensão de que o DPD se opera pela organização do trabalho pedagógico, campo prático, e pelo estudo e domínio das bases epistemológicas da EPT, campo teórico. Pode-se perceber, assim, a dimensão espacial do desenvolvimento profissional docente que é formada, segundo Vaillant e Marcelo (2012), pelos ambientes social, organizacional e cultural.

Em suma, a dimensão pessoal da mudança informa que o caráter desafiador da aprendizagem da docência em EPT impele o professor formador à edificação de um desenvolvimento profissional no qual ele passa a portar-se como formador de si mesmo, mas sempre em interação tanto com os demais professores quanto com os estudantes.

É expressivo ressaltar o papel ativo do professor no estabelecimento desses vínculos interpessoais contraídos no âmbito do ProfEPT. Neste aspecto, ao revisarem o conceito de DPD Vaillant e Marcelo (2012, p. 168) afirmam que, para a literatura, o tema é entendido "[...] como um processo que pode ser individual ou coletivo e que opera através de experiências de diversos tipos, tanto formais quanto informais, contextualizadas na escola." Este duplo aspecto da individualidade e da coletividade permite que se relacione o DPD com a formação de professores no sentido de que a aprendizagem da docência tem uma dimensão relacional contraída na prática com e a partir do outro.

Um ponto recorrente entre os colaboradores da pesquisa, merecedor de destaque, diz respeito ao significado que os professores formadores têm atribuído ao ProfEPT. Para eles, o ProfEPT não é apenas um Programa de Pós-Graduação ao qual se encontram vinculados como formadores de docentes e pesquisadores em EPT. Mais do que isto, o programa é destacado como o espaço no qual ocorre a formação continuada do próprio professor formador. A seguir são transcritas partes de respostas obtidas com o uso do questionário que permitem um reforço do argumento de tese.

O ProfEPT é um importante programa de formação para os estudantes, e principalmente, de formação contínua de seus docentes (tanto dos professores da RFEPT, quanto dos professores formadores que atuam no programa)), trata-se de uma oportunidade única de capacitação de desenvolvimento profissional de servidores da Rede Federal da comunidade externa (Professor E24. Professor de um IF localizado na região centro-oeste – resposta ao questionário em 26/08/2022).

[...] O ProfEPT tem me apresentado esta possibilidade de desenvolver a práxis a partir das teorias e dos fundamentos da EPT. Então, considero que atuar no ProfEPT tem sido um processo de formação continuada (Professora E33. Professora de um IF localizado na região centro-oeste – resposta ao questionário em 30/08/2022).

Quando me credenciei no ProfEPT que comecei a aprofundar nas Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica e de práticas metodológicas em EPT. O processo de ensino e aprendizagem no ProfEPT sempre foi uma reciprocidade com os mestrands. À medida que discutimos os conhecimentos aprendemos de forma mútua. A minha formação de Licenciatura não teve nada de EPT, meu primeiro contato com a EPT foram os estudos para o concurso público (Professor E38. Professor de um IF localizado na região norte – resposta ao questionário em 30/08/2022).

[...] No entanto, desde 2019 tenho ministrado a disciplina de Metodologia de Pesquisa no ProfEPT, na qual trabalhamos com a elaboração dos Pré-projetos de todos os discentes ingressantes no ProfEPT-IFRR, devido a essa dinâmica da disciplina tenho lido muitos trabalhos acadêmicos sobre as bases conceituais em EPT, assim como as Metodologias em EPT, deste modo, tenho consolidado meus conhecimentos sobre a Educação Profissional e Tecnológica-EPT (Professor E39. Professor de um IF localizado na região norte – resposta ao questionário em 30/08/2022).

A atuação como docente do ProfEPT implica em necessidade de formação continuada da licenciatura (formação de professor), razão por que sinto a necessidade de buscar mais subsídios, no sentido de aprofundamento teórico específico para a disciplina que ministro (Professor E73. Professor de um IF localizado na região nordeste – resposta ao questionário em 14/09/2022).

Nesse sentido, ser educador é um processo contínuo ((de)) aprendizagem. Neste período como docente do ProfEPT/IFAC tive a oportunidade de me atualizar em metodologias e recursos educacionais, tendências da educação para o século XXI, teorias de aprendizagem, educação inclusiva, pesquisa qualitativa, etc (Professor E76. Professor de um IF localizado na região norte – resposta ao questionário em 16/09/2022).

As transcrições reforçam o entendimento de que o ProfEPT opera, dentre outras propriedades, como o *locus* no qual o professor formador realiza sua formação continuada. Esta propriedade é mais intensa no programa do que no EMI, pois no ProfEPT o trabalho docente é acompanhado de maior envolvimento com as epistemologias e referenciais teóricos da educação, do ensino e da identidade dos IFs. Ademais, a colaboração entre pares é mais estreita no programa, devido à necessidade da elaboração de produtos e realização de pesquisas e publicações, que requerem a participação dos estudantes e de outros professores.

Ao ser concebido como espaço de formação continuada o ProfEPT contribui para o DPD do professor formador pois, através do programa, o docente reforça a sua profissionalização e desencadeia um processo auto formativo. As entrevistas narrativas apontam neste sentido, como pode se observar nos seguintes excertos:

[...] o:: ProfEPT para mim foi um desses momentos charneira porque eu conheci muita gente [...] (Professor E6, 2023).

[...] o ProfEPT na minha visão ele é uma das ações mais ricas da nossa rede sabe? em termos de formação... éh principalmente a formação conceitual da EPT o entendimento da educação profissional e as pesquisas que foquem as especificidades de estar aqui né? ou seja o fazer docente aqui dentro a prática educativa... aqui dentro... o estudante que está aqui dentro a nossa missão a estrutura né? então é um programa que que ele precisa ser defendido né? ele precisa ser consolidado [...] (Professor E4, 2023).

[...] quando eu falava metodologia ativa todo mundo se arrepiava então assim eu não estava preparada prum termo um [...] termo utilizado fazia tanta diferença ali para mim era só um termo e não era... hoje por isso que eu fui para o ProfEPT também porque eu tinha que entender as bases conceituais da EPT para entender o que que eu estava lidando por que de tanta resistência por que de tanta rejeição tanta ((movimento labial de susto)) tipo e:: eu acreditava que o ProfEPT ia me ajudar nas bases conceituais hoje eu entendo éh... um pouquinho ((risos)) [...] (Professora E1, 2023).

[...] aí quando eu comecei a entender melhor mesmo a EBTT foi quando eu entrei no ProfEPT [...] (Professora E3, 2023).

[...] eu faço eles fazerem seminários então a gente explora ali dez temas que normalmente eu divido em dez grupos né? de dois três alunos... i: isso só existe por conta do ProfEPT... porque senão eu ia tá lá na tecnologia ensinando eles programar inteligência artificial [...] isso é por conta do ProfEPT por conta dessa formação humana que eu fui adquirindo [...] (Professor E2, 2023).

De momento charneira no qual o professor se reorganiza e organiza a docência para um novo estatuto, passando pela possibilidade de conhecimento da EBTT e da EPT até a chegar à ressignificação da prática pedagógica, o ProfEPT tem se solidificado como dispositivo que agencia o desenvolvimento profissional docente do professor formador que aí

atua, visto que o programa possibilita a construção identitária do professor sob a dimensão da aprendizagem da docência e da afirmação da profissionalização docente em EPT.

Em vista disso, a pergunta problema: como o professor do ProfEPT tece seu DPD no seio de uma instituição que verticaliza o ensino e o trabalho docente ganha contornos de solução a partir do significado que o docente atribui a sua experiência no programa. Ao afirmar que o ProfEPT se constitui em programa responsável pela formação continuada do professor que nele leciona pode-se entender que:

- a) inexistem nos Institutos Federais uma política sistematizada de fomento à formação continuada do professor pertencente à Rede Federal;
- b) não há oferta em larga escala de programas de desenvolvimento profissional docente nos IFs.

Desta maneira, o professor formador, no e pelo ProfEPT, tece seu desenvolvimento profissional docente formando a si mesmo. O professor formador se apropria de sua docência no programa de pós-graduação como um sujeito que se percebe em formação e que busca constituir sua profissionalização em uma trajetória de aprendizagem contínua da docência.

O DPD do professor formador do ProfEPT, entretanto, tem desafios a serem enfrentados. Um deles pertence ao marco das políticas educacionais que tem encabeçado diretrizes para a formação de professores organizadas sob o prisma de uma racionalidade técnica que reduz a profissionalização docente à noção de profissional eficiente, proativo e comprometido com a melhoria dos resultados da educação.

Outro desafio, no plano institucional, diz respeito às condições de trabalho necessárias a uma organização qualitativa dos espaços de aprendizagem da docência e do tempo pedagógico. Neste sentido, a verticalização da docência nos IFs não pode despotencializar a autonomia docente e nem usurpar a dimensão criativa do tempo, necessária a uma boa prática.

Por fim, há ainda o desafio de se pensar e consolidar o DPD nos limites do ProfEPT: obter fontes e recursos financeiros para a consolidação e expansão do programa, o que envolve consolidar os momentos e espaços de formação coletiva dos professores formadores e desenvolver suporte/meios para a publicização dos trabalhos de pesquisa construídos pelo corpo docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 24 mar. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Boletim ANPEd**. Uma formação formatada: posição da ANPEd sobre o “texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica.” Ano VIII, n. 51, set./out. 2019. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 26 mai. 2020.

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; MOURÃO, Armindia Rachel Botelho. O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 47, p. e226325, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186946>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BARBOSA, Juliana Kelle da Silva Freire; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. As mudanças na carreira docente e o desenvolvimento profissional nos Institutos Federais: avanços e retrocessos. **Research, Society and Development**, [S.l.], v. 7, n. 9, p. e879403, 7 jun. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560659016009/560659016009.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de História**. São Paulo: Alameda, 2020.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**. São Paulo: Cultrix, 1986.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Formação permanente na Educação Superior: desafios ao desenvolvimento profissional docente. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação Permanente de Professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2020.

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 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. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 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**, n. 35, Seção 1, ano 145, Brasília, p. 1-3, 17 de fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 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**, n. 253, Seção 1, ano 145, Brasília, p. 1-3, 30 de dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, n. 248, Seção 1, ano 134, Brasília, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 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, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1/2022, de 6 de maio de 2022. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). **Diário Oficial da União**, n. 88, Seção 1, ano 160, Brasília, p. 234-235, 11 de mai. de 2022. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/05/2022&jornal=515&pagina=234&totalArquivos=364>. Acesso em: 07 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1/2021, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, n. 3, Seção 1, ano 159, Brasília, p. 19-23, 6 de jan. de 2021. Disponível em: <https://bityli.com/VKGUkl>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1/2020, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Seção 1, ed. 208. Brasília, p. 103-106, 29 de out. de 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 18 dez. 2021. (BRASIL, 2020a)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, n. 247, Seção 1, ano 157, Brasília, p. 115 – 119, 23 de dez. 2019. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/2019&jornal=515&pagina=115&totalArquivos=305>. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, n. 124, Seção 1, ano 152, Brasília, p. 8 – 12, 2 de jul. 2015. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, n. 67, Seção 1, ano 139, Brasília, p. 31 – 32, 9 de abr. 2002. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/04/2002&jornal=1&pagina=31&totalArquivos=80>. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Plataforma Nilo Peçanha. **PNP 2020 (Ano Base 2019)**, 2020b. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 03 jul. 2020. (BRASIL, 2020b)

BRITO, Wanderley Azevedo *et al.* **Autoavaliação ProfEPT**: relatório técnico 2017-2020. Vitória, ES: Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT): Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do ProfEPT, (NAPE), 2021.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira**: da Colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CALDAS, Luis. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília; São Paulo: Fundação Santillana; Moderna. 2011. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/institutos-federais-uma-revolucao-na-educacao-profissional-e-tecnologica/>. Acesso em: 22 out. 2022.

CARNEIRO, Isabel Madga Said Pierre; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. A produção acadêmica da formação de professores na Educação Profissional. **Holos**, [S.l.], v. 3, n. 34, p. 201-227, set. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5993>. Acesso em: 07 mai. 2020.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Formando formadores: Programa de Pós-Graduação em Rede na área de ensino. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. 1-19, jan. 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8520>. Acesso em: 09 jan. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Carta n. 0212/CONEP/CNS**. Brasília, 21 de outubro de 2010. Carta. Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/aquivos/conep/proponente_co_participante.pdf. Acesso em: 08 de fev. 2023.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: SENAC, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo; Unesp; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. 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. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/62519>. Acesso em: 24 mar. 2020.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; VITAL, Tainara Rayanne da Silveira. A construção da profissionalidade docente para a Educação Profissional: análise de concursos públicos para docente. **Holos**, [S.l.], v. 2, p. 37-46, 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1999>. Acesso em: 29 mai. 2020.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DIAS, Marlei José de Souza. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Profissional e Tecnológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XXI, 2022, Uberlândia. **Anais [...]** Uberlândia: UFU, 2022. p. 662 – 675.

DIAS, Marlei José de Souza. **Tecendo colaborativamente a formação e o desenvolvimento profissional docente no IFTM: identidade, saberes e práticas**. 2020. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31278>. Acesso em: 30 jan. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento Profissional Docente: um conceito em disputa. In: IMBERNON, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação Permanente de Professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 65–74.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n.

40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445>. Acesso em: 24 mar.2020.

ESCOTT, Clarice Monteiro *et al.* **Planejamento Estratégico ProfEPT:** quadriênio 2022-2025. Vitória, ES: Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT): Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do PROFEPT (NAPE), 2021. Disponível em:
<https://profept.riopomba.ifsudestemg.edu.br/images/pdf/Planejamento-Estrategico-ProfEPT---Quadriennio-2022-2025---NAPE---14-abril-2021.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2023.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula Quixabeira Oliveira. Saberes, identidades e autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 41, n. 143, p. 376-401, 2011. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/95>. Acesso em: 03 abr. 2023.

FREIRE, Juliana Kelle da Silva. **O professor da Educação básica, Técnica e Tecnológica e seu desenvolvimento profissional docente:** um estudo no IFRN Câmpus Natal – Central. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em:
<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1595>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912> Acesso em: 01 mar. 2020.

FREITAS, Rony Claudio de Oliveira. Mudanças de concepções docentes em um mestrado em educação profissional e tecnológica ofertado em rede nacional. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 29, jan./dez. 2020. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/10014>. Acesso em: 09 jan. 2024.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, [S.l.], v. 6, p. 22-32, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 19 abr. 2023.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

IFES – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Edital nº 01/2023**. Edital de inscrição para credenciamento de docentes permanentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – [...]. [S.l.], 2023, p. 25. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2023/Docente/Edital/2Edital_Credenciamento_Docente_ProfEPT.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

IFES – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento Geral – 2023**. [S.l.], 2023. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16478-regulamento2023>. Acesso em: 15 jan. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. Reflexiones Globales sobre la formación y el desarrollo profesional del professorado en el estado español y latinoamerica. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação Permanente de Professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, Saul Neves. **Perspectivas para o bem-estar docente**: uma lição de síntese. Porto: Asa, 2002.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 02 mar. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, 105-125, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qfvGxrH5fhVFSxYmgHPdQyS/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2022.

LAW, Chris. **Compreender Gadamer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEITE, Vania Finholdt Angelo. Paulo Freire e o Desenvolvimento Pessoalprofissional dos/das educadores/as. **Formação em Movimento**, [S.l.], v. 4, n. 8/9, p. 94-110, jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/219/445>. Acesso em: 18 jan.2023.

LIMA, Jorge M. Ávila de. O papel de professor nas sociedades contemporâneas. **Educação, Sociedade & Cultura**, [S.l.], n. 6, p. 47-72, 1996. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC6/6-3-lima.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

LUCAS, Marcelly Kathleen Pereira; MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz: formação de mestres e professores para o ensino profissional (1917-1930). **Revista de Casos e Consultoria**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/21885>. Acesso em: 10 abr. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/INEP, v. 8, p. 67-82, mar. 2008. (Coleção Educação Superior em Debate).

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, set. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020110003000005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 05 abr. 2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Retratos da Escola**, [S.l.], v. 15, n. 31, p. 95-109, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262>. Acesso em: 18 jun. 2021.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 07 abr. 2021.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Introduccion a la formacion del profesorado**: teoría e métodos. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1989. Serie: Filosofia y Letras.

MARTÍNEZ, Javier Campos. Desenvolvimento profissional docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, Gestrado, FaE, Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/desenvolvimento-profissional-docente/>. Acesso em: 6 jul. 2021.

MARTINS, Jessica de Souza; NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. Mapeamento dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional no Brasil. In: V Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional – a produção do conhecimento em educação profissional [...], 2019, IFRN, **Anais** [...], Natal, 2019, p. 1-7. Disponível em: <https://v-coloquio-ep.neocities.org/trabalhosporeixo>. Aceso em: 03 fev. 2024.

MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino Pago**: um retrato sem retoques. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes. A configuração do campo da Educação Profissional no Brasil. **Holos**, [S.l.], v. 6, p. 50-55, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4947>. Acesso em: 18 abr. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MILITÃO, Andréia Nunes. A formação de professores no tempo presente: lutas necessárias para superação do cenário de desmontes. In: RINALDI, Renata Portela; FRANÇA, Adriana Locatelli; CASA, Volmar Meia (org.). **Estado do conhecimento sobre a formação de professores**. Curitiba: Appris, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p. 59–91.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. A Compreensão de docência nas atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica. **Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v.8, n. 42, p. 147-158, abr. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4977>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 01 mar. 2020.

MOROSINI, Marília Costa (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Brasília: INEP, 2006. v. 2.

MOURA, Dante Henrique; DAMASCENA, Edilza Alves. Avanços e desafios na formação de professores para a educação profissional: uma análise do/no IFRN. In: FILHO, Domingos Leite Lima; NOVAES, Henrique Tahan; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI**. Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. v. 2, p. 243–272. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/397/3916/7054. Acesso em: 19 mar. 2023.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p.

23-38, jul. 2008. Disponível em:
<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 07 jul. 2020.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Verticalização e trabalho docente nos Institutos Federais: uma construção histórica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 639-661, abr./jun. 2017. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645865/16936>. Acesso em: 02 mai. 2020.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A formação de professores para a educação profissional: revisitando estudos e pesquisas. In: URBANETZ, Sandra Terezinha (org.). **Contextos da educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos Político-pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e Tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma**, [S.l.], v. XLI, p. 57-79, jun. 2020. Disponível em:
<http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929>. Acesso em: 10 out. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição; CUNHA, Luciana Medeiros. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: questões de ensino e formação. Curitiba: CRV, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é Humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Necessidades formativas de professores dos Institutos Federais e desenvolvimento profissional docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 15, p. e7280, 2018. Disponível em:
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7280>. Acesso em: 25 abr.2020.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011. Disponível em:
<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6491>. Acesso em: 02 abr. 2021.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. NÓVOA, António. FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

PIRES, Fabíula Tatiane. A formação e atuação docente dos professores da Educação Profissional e Tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos? **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 17, p. e8573, set. 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8573/pdf>. Acesso em: 21 mai. 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em: 25 nov. 2023.

RAMOS, Marise. É uma restrição do campo de conhecimento do professor. [Entrevista cedida a] André Antunes. **Portal da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-uma-restricao-do-campo-de-conhecimento-do-professor>. Acesso em: 08 set. 2022.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

RICOEUR, Paul. **Leituras 2: a região dos filósofos**. São Paulo: Loyola, 1996.

RINALDI, Renata Portela. Formação de professores: algumas considerações sobre o campo de pesquisa. In: MILITÃO, Andréia Nunes.; SANTANA, Maria Silvia Rosa. (org.). **Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/pesquisadores iniciantes no campo educacional**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 79-98.

ROLDÃO, Maria do Céu. A Formação de Professores como Objecto de Pesquisa - contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 50-118, 2007. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos. In: SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 47-61.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, mar. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-54732018000100332&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, Jovânia Marques de Oliveira e; LOPES, Regina Lúcia Mendonça Lopes; DINIZ, Normélia Maria Freire. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61,

n. 2, p. 254–257, mar./abr. 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/reben/a/7y7W8mcJns5c4TY4hgGBqWg/?lang=pt>. Acesso em: 07 ago. 2020.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. São Paulo: Loyola, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de; FORNARI, Liege Sitja. Memória, (Auto)biografia e Formação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; DÁVILA, Cristina (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães. Entre fios e teias de formação: escolarização, profissão e trabalho docente em escola rural. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba: CRV, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006. Disponível em:
<https://periodicos.ufrr.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Formação docente para e na Educação Profissional e Tecnológica: uma ilustre esquecida. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 22, n. 74, p. 1070-1094, 2022. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29209>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SOUZA, Marlei José de; GUIMARÃES, Iara Vieira. Histórias tecidas e publicizadas: formação, identidade e desenvolvimento profissional. **Holos**, [S.l.], v. 2, p. 281-300, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3452>. Acesso em: 25 mar. 2020.

SPRICIGO, Fabrício; SANTOS Thisciana Fialho dos, SANTOS, Marisilvia dos. Grupo de estudos pedagógicos como proposta de desenvolvimento profissional: contribuições ao trabalho docente na educação profissional, científica e tecnológica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [S.l.], v. 11, n. 25, p. 83-95, 2018. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8287835>. Acesso em: 25 mar. 2020.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 21, n. 73, ano XXI, p. 209-244, dez. 2000.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 12, n. 37, p. 863-883, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4786>. Acesso em: 24 fev. 2023.

URBANETZ, Sandra Terezinha. **A constituição do docente para a educação profissional**. 2011. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26315>. Acesso em: 17 jan. 2024.

URBANETZ, Sandra Terezinha; CASSIANO, Elisete Lopes; BETTONI, Vanessa. O mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e o significado dessa oferta de formação em Pós-Graduação no Brasil. **Movimento-revista de educação**, Niterói, ano 7, n. 14, Edição Especial, p. 135-156, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/43914>. Acesso em: 21 nov. 2022.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; PASQUALLI, Roberta. Os desafios da docência compartilhada a distância no ProfEPT. **Interfaces da Educação**, [S.l.], v. 11, n. 33, p. 345-364, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4050>. Acesso em: 09 jan. 2024.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Formação de professores da Educação Profissional: análise de produções acadêmicas. **Holos**, [S.l.], v. 2, n. 34, p. 243-258, jun. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3160/pdf>. Acesso em: 07 mai. 2020.

VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; SANTOS, Fabiana Besen. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica no quadro das pesquisas sobre formação de professores. **Brazilian Journal of Development**, [S.l.], v. 6, n. 6, p. 41562-41575, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/12353>. Acesso em: 17 abr. 2023.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/3>. Acesso em: 26 abr. 2023.

APÊNDICE A - Questionário

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, Câmpus de Presidente Prudente.

Senhor(a) professor(a), este questionário visa levantar dados relativos ao perfil do(a) professor(a) formador(a) em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que leciona no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). As 21 questões versam sobre sua formação acadêmica, percurso profissional e desenvolvimento profissional docente. Sua adesão e resposta ao questionário é de extrema importância para a investigação. A partir dos dados coletados e tabulados serão estabelecidos os critérios para a seleção do contingente de docentes vinculados ao ProfEPT que receberão convite para a etapa seguinte da pesquisa. Esta consistirá em uma entrevista narrativa sobre a trajetória acadêmico-profissional do professor formador. Todas as garantias de confidencialidade dos respondentes serão respeitadas. A qualquer tempo da pesquisa os participantes poderão demandar o conhecimento dos dados/resultados coletados contatando o pesquisador pelo seguinte e-mail: volmar.casa@unesp.br

Dados pessoais, formação acadêmica e atuação profissional:

1- Qual é seu nome completo?

2- Qual é seu e-mail institucional?

3- Qual é seu número de telefone? (resposta opcional)

4- Marque a situação que se aplica ao seu gênero:

() feminino;

() masculino;

() outro.

5- Em que faixa etária você se encontra?

() entre 25 e 29 anos;

() entre 30 e 39 anos;

- () entre 40 e 49 anos;
 () entre 50 e 59 anos;
 () acima de 60.

6- Em qual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia você está lotado?

Região Norte:	Região Nordeste:	Região Centro-Oeste:	Região Sudeste:	Região Sul:
☐ IFAC; ☐ IFAM; ☐ IFAP; ☐ IFPA; ☐ IFRO; ☐ IFRR; ☐ IFTO.	☐ IFAL; ☐ IFBA; ☐ IFBaiano; ☐ IFCE; ☐ IFMA; ☐ IFPB; ☐ IFPE; ☐ IFPI; ☐ IFRN; ☐ IFS; ☐ IFSertão.	☐ IFB; ☐ IFGO; ☐ IFGoiano; ☐ IFMS; ☐ IFMT.	☐ IFES; ☐ IFFluminense; ☐ IFMG; ☐ IFNMG; ☐ IFRJ; ☐ IFSudesteMG; ☐ IFSuldeMG; ☐ IFSP; ☐ IFTM.	☐ IFC; ☐ IFFAR; ☐ IFPR; ☐ IFRS; ☐ IFSC; ☐ IFSul.

7- Qual é seu vínculo institucional e regime de trabalho atual como docente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

- () efetivo com dedicação exclusiva;
 () efetivo com jornada de trabalho de 40 horas sem dedicação exclusiva;
 () efetivo com jornada de trabalho de 20 horas;
 () Outro.

8- Assinale a opção relativa à sua formação inicial e complete o nome do curso:

- () bacharel. Informe o curso: _____;
 () tecnólogo. Informe o curso: _____;
 () licenciado. Informe o curso: _____.

9- Você é graduado a quanto tempo?

- () 5 a 10 anos;
 () 10 a 15 anos;
 () 15 a 20 anos;
 () mais de 20 anos.

10- Responda somente se você for bacharel(a) ou tecnólogo(a). Você já trabalhou em atividade profissional vinculada à sua formação inicial antes de ser professor(a)?

- () sim;
 () não.

11- Você já trabalhou como professor(a) em outra instituição de ensino antes de tomar posse no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?

- ☐ sim, na Educação Básica;
 - ☐ sim, no Ensino Superior;
 - ☐ sim, na modalidade de Educação Profissional em instituição não pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
 - ☐ não.
- 12- A quanto tempo você atua como professor(a) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?
- ☐ menos de 1 ano;
 - ☐ entre 1 e 3 anos;
 - ☐ entre 4 e 5 anos;
 - ☐ entre 6 e 10 anos;
 - ☐ mais de 10 anos;
- 13- Atualmente qual é sua maior titulação acadêmica?
- ☐ pós-doutorado;
 - ☐ doutorado;
 - ☐ mestrado.
- 14- Sua maior titulação acadêmica se deu em área de formação continuada correspondente à docência no ProfEPT?
- ☐ sim;
 - ☐ não.
- 15- Além de lecionar no ProfEPT você é ou foi professor(a) em quais outros cursos ofertados pelo Instituto Federal no qual está lotado(a)? Assinale uma ou mais das alternativas seguintes:
- ☐ Curso Técnico Integrado;
 - ☐ Curso Técnico Subsequente;
 - ☐ Curso Técnico Concomitante;
 - ☐ PROEJA;
 - ☐ Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC);
 - ☐ Curso Superior – tecnólogo;
 - ☐ Curso Superior – bacharelado;
 - ☐ Curso Superior – licenciatura;
 - ☐ Pós-Graduação Latu Sensu;
 - ☐ Pós-Graduação Stricto Sensu (doutorado e/ou mestrado acadêmico).
- 16- Em que ano você se credenciou como professor(a) no ProfEPT?

- () 2017;
- () 2018;
- () 2019;
- () 2020;
- () 2021;
- () 2022.

Dados da trajetória e desenvolvimento profissional vinculados à docência:

- 17- Quais fatores/motivos conduziram você à docência?
- () oportunidade de emprego;
 - () realização de um sonho/ideal;
 - () satisfação pessoal;
 - () influência da família;
 - () influência de um(a) professor(a) durante o período de formação inicial;
 - () remuneração;
 - () status profissional;
 - () afeição/empatia pela profissão;
 - () outro:_____.
- 18- Quais fatores motivaram você a realizar concurso público para a docência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?
- () estabilidade empregatícia;
 - () ser egresso da educação profissional;
 - () o reconhecimento social alcançado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
 - () satisfação pessoal;
 - () identificação com a docência;
 - () influência da família;
 - () remuneração e plano de carreira;
 - () status profissional;
 - () outro:_____.
- 19- A partir de seu ingresso como professor(a) na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal você já participou de algum programa de desenvolvimento profissional docente vinculado ao exercício da docência na área em que você atua no ProfEPT, ofertado pelo IF no qual você está lotado?

- () não;
() sim;
() não sei responder.

20- Quais afirmações abaixo se caracterizam como fatos desafiadores para seu desenvolvimento profissional como professor(a) formador(a) no ProfEPT?

- () ausência de formação acadêmica inicial em curso de licenciatura;
- () verticalização da docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia;
- () falta de conhecimento dos fundamentos da educação profissional e tecnológica;
- () falta de domínio de metodologias, didática e estratégias avaliativas dos discentes adequadas à proposta do curso;
- () falta de identificação com a docência como minha identidade profissional.
- () outro:_____.

21- Para Vaillant e Marcelo (2012) o **desenvolvimento profissional docente** está atrelado aos processos contínuos de aprendizagem da docência pelos quais passam os professores. Segundo os autores, o termo passa a ser empregado quando se constata que os conhecimentos obtidos na formação inicial e aqueles advindos da experiência já não são mais suficientes para o exercício da docência. (VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.)

Pressupondo o desenvolvimento profissional docente como processo de aprendizagem da docência relate, de maneira concisa, seu processo de aprendizagem da docência considerando, principalmente, sua atuação como professor(a) formador(a) em EPT no âmbito do ProfEPT.

[illegible]

APÊNDICE B – Roteiro para a entrevista narrativa

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, Câmpus de Presidente Prudente.

Este procedimento consiste na realização de entrevistas narrativas com os(as) professores(as) formadores(as) do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) escolhidos(as) após a tabulação das informações coletadas com o emprego do questionário. Aos(Às) entrevistados(as) serão enviadas cartas-convite. As entrevistas narrativas serão gravadas por meio virtual/digital utilizando-se o *Google Meet* para este propósito. Inicialmente o(a) entrevistado(a) será informado(a) sobre o contexto da pesquisa e sobre os procedimentos adotados durante a sua realização.

Entende-se que o registro da trajetória acadêmico-profissional dos(as) professores(as) formadores(as), por meio de entrevista narrativa, não se constitui em um interrogatório, mas em uma prática de diálogo e interação entre entrevistado(a) e entrevistador. Neste sentido, a entrevista narrativa visa permitir ao entrevistado(a) uma religação com suas memórias de forma a experienciar, sobretudo, os sentidos e significados vinculados ao desenvolvimento profissional que o(a) conduziu no processo de aprendizagem da docência até a condição de professor(a) formador em educação profissional e tecnológica no ProfEPT.

Desta forma, as questões de base para a entrevista narrativa seguirão o seguinte filtro esquemático:

a– etapa inicial: apresentação. Comentário introdutório sobre pesquisa e seus objetivos. Explicação sobre o procedimento de realização da entrevista narrativa. Solicitação para gravar a entrevista;

b- etapa da sensibilização - tópico guia: introdução do tema da conversação visando promover a inserção do(a) entrevistado(a) em suas memórias relativas à formação acadêmica e inserção na docência;

c- etapa da narrativa: momento no qual o entrevistado, a partir da sensibilização feita no tópico guia, narra a sua história de vida;

d- etapa dos questionamentos: com base na narrativa ouvida são feitas questões imanentes para obter complementações a pontos específicos da narrativa e com base nos objetivos da pesquisa são realizadas questões exmanentes;

e- etapa final: com a gravação interrompida perguntar se o entrevistado gostaria de dizer algo mais sobre sua trajetória de vida e formação. Agradecer o entrevistado. Garantir a confidencialidade das informações. Explicar sobre o procedimento da transcrição e da solicitação de conferência e concordância por parte do entrevistado.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Presidente Prudente

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Desenvolvimento Profissional Docente do Formador em Educação Profissional e Tecnológica: tessituras no ProfEPT

Nome do Pesquisador: Volmar Meia Casa

Nome da Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Renata Portela Rinaldi

1. **Natureza da pesquisa:** o sr. (sra.) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de doutoramento vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Câmpus Presidente Prudente. A pesquisa tem como finalidade investigar o desenvolvimento profissional docente (DPD) dos(as) professores(as) formadores(as) que atuam na educação profissional e tecnológica, especificamente no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
2. **Participantes da pesquisa:** a pesquisa será realizada com os professores(as) que lecionam no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no âmbito de cada um dos 38 Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme a seguinte relação:
 - 1- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), Câmpus Rio Branco;
 - 2- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), Câmpus Benedito Bentes;
 - 3- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Câmpus Manaus Centro;
 - 4- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), Câmpus Santana;
 - 5- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), Câmpus Brasília;
 - 6- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Câmpus Salvador

- 7- Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia Baiano (IFBaiano), Câmpus Catu;
- 8- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), Câmpus Blumenau;
- 9- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Câmpus Fortaleza;
- 10- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), Câmpus Vitória;
- 11- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR), Câmpus Jaguarí;
- 12- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense), Centro de Referência;
- 13- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Anápolis;
- 14- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano), Câmpus Cerres;
- 15- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Câmpus Monte Castelo;
- 16- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Câmpus Ouro Branco;
- 17- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), Câmpus Campo Grande;
- 18- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Câmpus Cuiabá;
- 19- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Câmpus Montes Claros;
- 20- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Câmpus Belém;
- 21- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Câmpus João Pessoa;
- 22- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Câmpus Olinda;
- 23- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Câmpus Parnaíba;

- 24- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), Câmpus Curitiba;
 - 25- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Câmpus Mesquita;
 - 26- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Câmpus Mossoró;
 - 27- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Câmpus Porto Velho Calama;
 - 28- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Câmpus Boa Vista;
 - 29- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Câmpus Porto Alegre;
 - 30- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), Câmpus Aracaju;
 - 31- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, (IFSC), Centro de Referência;
 - 32- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE), Câmpus Salgueiro;
 - 33- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Câmpus Sertãozinho;
 - 34- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), Câmpus Rio Pomba;
 - 35- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Câmpus Charqueadas;
 - 36- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSuldeMinas), Câmpus Poços de Caldas;
 - 37- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Câmpus Avançado Uberaba;
 - 38- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Câmpus Palmas.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o sr. (sra.) permitirá que o pesquisador aplique um questionário para mapear o perfil do(a) professor(a) formador(a) associado ao ProfEPT e realize uma entrevista com o objetivo de apreender e analisar o

processo de desenvolvimento profissional percorrido pelo professor formador em exercício no ProfEPT.

4. **Sobre o questionário:** o questionário é composto de 21 perguntas e será encaminhado para o e-mail dos participantes em modelo on-line (Google Forms).
5. **Sobre as entrevistas:** a investigação sobre o desenvolvimento profissional do(a) professor(a) formador(a) em educação profissional e tecnológica no ProfEPT se apoiará no emprego de uma entrevista narrativa cujo roteiro se pauta em questões que exploram, metodologicamente, a história de vida do participante e seu processo de aprendizagem da docência. Em decorrência do quadro pandêmico causado pelo vírus SARS-CoV-2 (**Síndrome Respiratória Aguda Grave-Covid-2**) e da permanência de medidas sanitárias restritivas, a entrevista ocorrerá em meio virtual e será gravada, com a autorização do participante, para que, ao longo da pesquisa, as falas possam ser retomadas para fins de análise.
6. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
7. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o pesquisador e sua orientadora de pesquisa terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
8. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
9. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o sr. (sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga importantes contribuições e retorno social para o entendimento do processo de aprendizagem da docência do(a) professor(a) formador(a) em educação profissional e tecnológica, no âmbito do ProfEPT, de forma que o conhecimento sistematizado a partir desta pesquisa possa contribuir para a caracterização e análise de seu desenvolvimento profissional. Desta forma, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

10. Pagamento: o sr. (sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

O sr. (sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr. (sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da Orientadora

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisador: Volmar Meia Casa. Telefone: (67) 99854-7495 ou (67) 3441-1203

Orientadora: Renata Portela Rinaldi. Telefone: (18) 99742-2555

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep.fct@unesp.br