MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) - REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPCT) CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (CERFEAD/IFSC) MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL (PROFEPT)

PAULA REGINA CORRÊA

SABERES E IDENTIDADES DOCENTES DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS formação para a docência na educação profissional e tecnológica

PAULA REGINA CORRÊA

SABERES E IDENTIDADES DOCENTES DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS formação para a docência na educação profissional e tecnológica

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica Orientadora: Prof.ª. Dr.ª Roberta Pasqualli Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora

Corrêa, Paula Regina.

Saberes e identidades docentes de professores não licenciados: formação para a docência na educação profissional e tecnológica / Paula Regina Corrêa; orientação de Roberta Pasqualli. - Florianópolis, SC, 2019.

252p.

Dissertação (Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado) – Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e Educação à Distância - CERFEAD. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Inclui Referências

Orientadora: Roberta Pasqualli

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Identidades docentes. 3. Saberes docentes. 4. Formação de professores. 5. Evasão Simbólica. I. Roberta Pasqualli. II. Instituto Federal de Santa Catarina. III. Título.

PAULA REGINA CORRÊA

SABERES E IDENTIDADES DOCENTES DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Santa Catarina (Cerfead/IFSC).

Prof. Doutor Nilo Otani (Coordenador) Ortotri.

Mestrado ProfEPT/IFSC

Prof.ª. Doutora Roberta Pasqualli (Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Prof. Doutor Josimar de Aparecido Vieira (Membro Examinador Interno) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Prof.^a. Doutora Marilandi Maria Mascarello Vieira (Membro Examinador Externo)

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Mascarello Vie

Esse trabalho é dedicado a todo aquele que, na tentativa de ser intelectual, não tem medo de tentar ser amoroso, porque é entre seres humanos que se faz educação.

AGRADECIMENTOS

A autoria deste trabalho é compartilhada. Muitas são as vozes, as ideias e as pesquisas que a possibilitaram. Assim, quero primeiro agradecer às mulheres que vieram e que lutaram antes de mim e que 'abriram picadas' para que eu pudesse trilhar este caminho com menos dificuldade. Quero agradecer ao povo trabalhador, que sustenta, com a força de seu trabalho e de sua luta, a vida em sociedade, o que possibilita, entre outros, o direito à educação de que usufruo. Quero agradecer, por fim, àquelas e àqueles que lutaram e lutam pela ciência, pela educação pública, pela universidade pública, pela cidadania como direito universal.

A coautoria deste trabalho também é sincretizada pelas muitas vozes que ecoam em mim. Essas vozes construíram morada em cada orientação, cada estímulo, cada investimento de cada uma e de todas as pessoas que cito em meu memorial. Todo o mérito de minha formação profissional e acadêmica é dividido com elas.

A delimitação temporal de realização do Mestrado evoca outros agradecimentos significativos, dívidas de gratidão e consideração eternas a quem caminhou ao lado, segurou a mão, orientou a trilha, descomplicou-a, compreendeu os tropeços...

Ao Léo, quero agradecer por nem sei o quê e por tanto. Pelo amor, pela nossa família, por estar comigo, por cada dia e por todos os dias, por compreender meus tempos, por me ajudar com a disciplina, com o controle da ansiedade, com o enfrentamento das crises, com a facilitação da rotina, com os textos em inglês, com a revisão, com os puxões de orelha e com a vibração. Obrigada!

Ao Leão, eu gostaria de dedicar este trabalho e a minha sobrevivência sobre mim mesma. Quero agradecer por ter me ensinado tanto, por ter sido tão paciente, por perdoar a humanidade e me ajudar a lidar com ela. Por meio dele, eu estendo os meus melhores agradecimentos à Santana, à Ivy, à Stella e ao Bud, que fazem todos os dias parecerem mais fáceis, a vida ser mais simples e a felicidade ser uma tônica. Com todos eles, eu agradeço a oportunidade de estar neste mundo e viver esta vida, em respeito à natureza que nos rodeia e a este planeta que nos acolhe.

À minha família quero agradecer por toda a vida! Aos meus irmãos e irmãs, agradeço por serem inspiração, por perdoarem a 'irmã mais velha' e por sempre me moverem em frente. Ao meu pai e à minha mãe, agradeço pela minha vida, pela educação que recebi, pelo diálogo, pelas oportunidades para estudar, pelo suporte

para que eu pudesse trilhar os meus caminhos. Ao meu pai, agradeço por ser minha referência na sede de aprender, no encanto com a vida e com a educação. À minha mãe, agradeço por ser minha referência no afeto e no cuidado ao ensinar, por me apoiar e vibrar incondicionalmente com as minhas conquistas, mesmo às vezes sem compreender exatamente os meus motivos ou a minha 'filosofia'. A todos eles, agradeço pela acolhida da volta ao lar durante o período em que eu viajava para as aulas e pela facilitação da minha rotina. Agradeço, também, ao meu avô Abel e à minha Oma que construíram na minha família materna a base do estudo como valor. Agradeço a essa base todo o estímulo e incentivo que recebi para estudar. À minha família extensa, em especial à Marga, agradeço por segurar firme a minha mão nesse intenso percurso de formação.

À Ro, minha Orientadora, agradeço pela paciência, pela compreensão do meu ritmo, pelas orientações, pelo tanto que ensinou, pela parceria, por entender que o ato de ensino é sempre um ato de aprendizagem. Agradeço por extrapolar a orientação acadêmica e realizar a acolhida humana, por oferecer suporte emocional e por lutar ao lado.

À professora Marilandi e ao professor Josimar, minha banca de qualificação e defesa, agradeço pelo olhar atento, pela avaliação cuidadosa, pelas sugestões preciosas, construtivas e motivadoras. Suas contribuições, de fato, qualificaram substancialmente a pesquisa realizada e o seu relato.

Às professoras e professores do ProfEPT, agradeço a luta para a criação e manutenção do Programa sobre suas bases. Agradeço pela generosidade de seu compartilhar, pelos tantos ensinamentos e pelo incentivo ao desbravar. À professora Marimar, agradeço especialmente pela orientação metodológica fantástica, por se multiplicar e fazer sempre 'tempo bom'. À professora Maria dos Anjos, nossa primeira Coordenadora, agradeço por manter acesa a chama da educação com e pelas pessoas, por ser fonte de inspiração. Ao professor Nilo, nosso atual Coordenador, agradeço a disponibilidade, o zelo e as orientações, tanto metodológicas, quanto administrativas. Estendo este agradecimento à equipe técnica do CERFEAD, que faz o Centro acontecer, e, de forma especial, ao Pablo, que foi tão prestimoso com os trâmites administrativos.

Às e aos colegas e amigues de turma do Mestrado, pioneiros do ProfEPT, agradeço pela generosidade do compartilhar, do aprender juntos e pela paciência com a colega tagarela, questionadora e brincalhona. À Ju e à Barbinha, em especial,

agradeço pela parceria sem medida. O caminho foi muito mais suave e colorido com vocês e as lutas muito mais edificantes.

Aos professores e professoras que aceitaram participar da pesquisa, agradeço a partilha de si, de suas percepções, agradeço por disporem as suas identidades. A todos, agradeço o voto de confiança. A muitos, agradeço os votos de sucesso e a vibração com a realização da pesquisa. Por meio deles, agradeço a todas e todos os servidores do IFSC, trabalhadores da educação, que constroem cotidianamente esta instituição pautando a democracia e a defesa dos direitos humanos como valores. À existência do IFSC, referencio meu agradecimento não apenas por ser *lócus* de pesquisa, mas por ser endereço da minha história estudantil, acadêmica e profissional.

Às companheiras e companheiros de trabalho e luta no IFSC, nos *campi* São Carlos e Rau, agradeço pelo suporte nas minhas ausências, pela ajuda desmedida na minha presença, pelo apoio incondicional. Agradeço, especialmente, às equipes de gestão, às minhas equipes de trabalho e aos colegas que comigo abraçaram tantas causas e tantas lidas. À Gabi e ao Felipe, agradeço a ajuda com o instrumento de coleta de dados, além das inúmeras trocas e da amizade inestimável. Ao nosso grupo de amigues, agradeço por tornar São Carlos ainda mais encantadora e por tornar nossa vida mais bonita em meio às saudades e às intempéries do processo de estudo e pesquisa. Às equipes da Coordenadoria Pedagógica e do Departamento de Assuntos Estudantis do Rau agradeço pela mão amiga, pelo ouvido atento, pelo falar e pelo calar necessários em cada momento.

Às amigas e amigos que me ajudaram a me manter 'sã e salva e forte' nesse processo, eu defiro a minha profunda gratidão e os meus melhores sentimentos. Agradeço a compreensão das minhas ausências, o amor travestido nas mais variadas formas de ajuda e sua felicidade com cada pequena conquista desse processo. Foram muitas e muitos que me trouxeram até aqui, mas quero agradecer especialmente à Lara e à Tata que nunca mediram esforços para estar junto e que tornaram menos insana a minha vida com a conciliação entre estudos, distâncias e mudanças. Ao Léo, à Ro, à Gabi, à Marilda e ao Jean, quero agradecer por não me deixarem desistir do Mestrado durante sua realização.

A escrita destes agradecimentos não foi tão dolorosa quanto a do relato acadêmico que eles precedem, mas foi, sem dúvida, ainda mais desafiadora. Tudo bem se levei quatro páginas para isso; eu levaria muito mais! Afinal, a aprendizagem

ocorre no diálogo, em relação, e nenhum mérito é individual.

Assim, àqueles que construíram as minhas bases e que, comigo, construíram a minha estrutura; às minhas referências, à minha família, aos meus professores, aos meus amigos, eu agradeço. Espero ter feito jus, de alguma forma, a sua grandeza.

Por fim, eu saúdo a existência de políticas públicas que tornam possível a educação pública, gratuita e de qualidade e saúdo o povo trabalhador que as possibilita. Viva a educação pública brasileira!

É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

António Nóvoa (1992, p. 9)

RESUMO

Esta pesquisa investigou a constituição dos saberes e identidades docentes de professores não licenciados e os saberes considerados fundamentais à atividade docente da educação profissional e tecnológica a partir do olhar dos próprios professores e a partir da literatura da área. Desta investigação decorreu a proposta de um curso de formação para a docência na educação profissional e tecnológica com foco no ciclo inicial de docência, na forma de um produto educacional articulado à pesquisa. Seu desenvolvimento se justifica na percepção sobre os conflitos de assunção da identidade docente por profissionais que não têm este ofício como objeto de sua formação profissional inicial. As problemáticas da base de conhecimento para o ensino e da formação de professores para a educação profissional e tecnológica são, ainda, carentes de investigações, o que ofereceu respaldo para a realização do estudo. Destarte, a pesquisa teve por objetivos (a) identificar os saberes fundantes da constituição das identidades e os saberes considerados necessários para o exercício da profissão docente pela literatura da área; (b) identificar as representações do ser professor para professores não licenciados; e (c) desenhar, implementar e avaliar um curso de formação orientado à docência para professores não licenciados. Para alcançá-los, realizou-se (a) pesquisa bibliográfica sobre autores referência nos campos da identidade e dos saberes docentes; (b) coleta de dados por meio de questionário estruturado destinado aos sujeitos de pesquisa e análise com base na metodologia de análise textual discursiva; e (c) análise documental do lócus de pesquisa e desenho de um produto educacional. Trata-se de pesquisa qualitativa aplicada, na forma de um estudo de caso, tendo como lócus os campi IFSC da região oeste de Santa Catarina e como sujeitos de pesquisa 31 (trinta e um) professores desses campi. Quanto à técnica, utilizou-se de documentação indireta por meio do acesso a fontes primárias, na forma dos dados coletados por meio do questionário, e a fontes secundárias, na forma do referencial teórico e documental de análise. A pesquisa teve objetivos descritivos e exploratórios, abordagens dedutiva e indutiva e trabalhou com procedimento de relato monográfico. Da realização da pesquisa, resultou um produto educacional na forma de um curso de formação continuada com foco na iniciação à docência para professores não licenciados. Este é entendido como importante estratégia na acolhida a professores ingressantes na carreira e no combate a possíveis evasões simbólicas da identidade docente.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Identidades docentes. Saberes docentes. Formação de professores. Evasão simbólica.

ABSTRACT

This research investigated the teaching knowledge and teaching identities constitution of unlicensed teachers and the knowledge understood as essential to the teaching activity in the professional and technological education from the teacher's own perspective and from the literature of the area. From this research emerged the proposal of a qualification course for professional and technological teaching education focused on the initial cycle of teaching, in the form of an educational product articulated to the research. Its development justifies in the perception about the conflicts of assumption of the teaching identity by professionals who do not have this office as object of their initial professional formation. The problems regarding of teaching knowledge base and training of teachers for professional and technological education are still lacking in research, which provided support for the present study. Thus, the research aimed to (a) identify the foundational knowledge of the identities constitution and the knowledge considered essential to practice of the teaching profession in the literature of the area; (b) identify the representations of being a teacher for unlicensed teachers; and (c) design, implement and evaluate a teacher-oriented training course for unlicensed teachers. In order to reach them, the following was accomplished: (a) bibliographical research on reference authors in the fields of identity and teaching knowledge; (b) data collection through a structured questionnaire for the subjects of research and analysis based on discursive textual analysis methodology; and (c) documental analyses of the place where the research was carried out and elaboration of an educational product. It is applied qualitative research as a study case having the western region of Santa Catarina IFSC campi as geographical delimitation and 31 (thirty-one) teachers of these campi as research subjects. Concerning the technical, it makes use of indirect documentation, accessed through primary sources in the form of the data collected by the questionnaire, and secondary sources, in the form of the theoretical reference and documentary analysis. The research had descriptive and exploratory objectives, deductive and inductive approaches and worked with a monographic report procedure. From the research realization, an educational product emerged in the form of an ongoing education course focusing on the initiation of teaching for unlicensed teachers. This is understood as an important strategy in welcoming new teachers and combating possible symbolic evasions of teacher identity.

Keywords: Professional and Technological Education. Teaching identities. Teaching knowledge. Teacher qualification. Symbolic evasion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participação dos <i>campi</i> na pesquisa	96
Gráfico 2 – Distribuição etária por sexo	98
Gráfico 3 – Cor, raça ou etnia da docência na EPT	100
Gráfico 4 – Tempos de docência em geral, na EPT e no IFSC	102
Gráfico 5 – Eixos tecnológicos de origem dos professores	108
Gráfico 6 – Motivação para formação acadêmica	109
Gráfico 7 – Fatores que contribuem para a constituição da identidade profiss	sional 142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os saberes dos professores		84
Quadro 2 – Formação acadêmica dos professore	es pesquisados	105
Quadro 3 – Complementação pedagógica ofertado	da pelo IFSC	107
Quadro 4 – Pontos positivos da docência	Erro! Indicador não	o definido
Quadro 5 – Pontos negativos da docência		136
Quadro 6 – Referências sobre 'ser professor'		139

LISTA DE SIGLAS

ATD - Análise Textual Discursiva

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBMSC – Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina

CCO - IFSC campus Chapecó

CEAD - Centro de Educação a Distância da UDESC

CEBM - Centro de Ensino Bombeiro Militar do CBMSC

CEFET-SC – Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina

CERFEAD – Centro de Referência em Formação e Educação a Distância do IFSC

CIEE/SC – Centro de Integração Empresa-Escola de Santa Catarina

CFO - Curso de Formação de Oficiais do CBMSC

CONSUP - Conselho Superior do IFSC

CST – Curso Superior de Tecnologia

DEPE – Departamento ou Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão

DGP – Diretoria de Gestão de Pessoas do IFSC

DivE – Divisão de Ensino do Centro de Ensino Bombeiro Militar do CBMSC

EAD – Educação a Distância

EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETF-SC – Escola Técnica Federal de Santa Catarina

FHC – Fernando Henrique Cardoso, Presidente do Brasil de 1995 a 2002

FIC – Formação Inicial e Continuada, curso de qualificação profissional em nível de escolaridade básica

GEHDEB – Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira da UFFS

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PAC - Plano Anual de Capacitação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

POCV – Plano de Oferta de Cursos e Vagas

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PPP - Projeto Político Pedagógico

ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional

Rede Federal – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

SCA – IFSC *campus* São Carlos

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SLO – IFSC campus São Lourenço do Oeste

SMO – IFSC *campus* São Miguel do Oeste

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UnED SJ – Unidade de Ensino Descentralizada de São José do CEFET-SC

XXE – IFSC campus Xanxerê

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
1.1	A Pesquisadora	18
1.2	Origem da pesquisa	26
1.3	Trilha Metodológica	31
1.4	O Produto Educacional	40
1.5	Organização da Dissertação	41
2	IDENTIDADES E SABERES DOCENTES	44
2.1	Identidade profissional docente	45
2.2	Freire e as exigências para ensinar	58
2.3	Shulman e a base de conhecimento para a docência	68
2.4	Tardif e os saberes docentes	79
2.5	Formação de professores	87
3	REPRESENTAÇÕES SOBRE SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO	
	PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	90
3.1	A Análise Textual Discursiva	91
3.2	Teoria das representações sociais	95
3.3	A docência pelos olhos de nossos sujeitos de pesquisa	96
3.3.1	Perfil	98
3.3.2	Trajetória acadêmica	104
3.3.3	Trajetória profissional	110
3.3.4	Saberes	112
3.3.5	Identidades	123
3.3.6	Referenciais	138
3.3.7	Entre trajetórias, referências e saberes, a constituição das identidades	
	docentes	142
4	PRODUTO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO CONTINUADA DE	
	PROFESSORES NO IFSC	146
4.1	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Cat	arina
	- IFSC	146
4.2	A capacitação no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC	151
4.3	Capacitação versus Formação continuada	155
4.4	Iniciação à Docência	159

4.5	Programas de Inserção Profissional	166
4.6	Proposição do produto educacional	170
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
	REFERÊNCIAS	178
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIE	00
		187
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO: IDENTIDADE E SABERES DOCENTES	
		189
	APÊNDICE C - OFERTA DE CURSOS POR <i>CAMPUS</i> PESQUISADO	191
	APÊNDICE D - PRODUTO EDUCACIONAL: PROJETO PEDAGÓGICO	DE
	CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	194
	APÊNDICE E - PRODUTO EDUCACIONAL: AMBIENTAÇÃO DO CUR	so
		202
	APÊNDICE F - PRODUTO EDUCACIONAL: MATERIAL TEXTUAL	
	PRODUZIDO PARA O CURSO	211
	ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	26052

CAPÍTULO I CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 A Pesquisadora

Durante a escrita deste Memorial, meu companheiro veio até mim e perguntou o que eu estava fazendo. Respondi-lhe que fazia um Memorial Descritivo. Ele então completou 'ah, o memorial descritivo da obra?', estranhando, porque não imaginou o que isso teria a ver com o Mestrado. Eu lhe disse que sim, "mas a obra sou eu".

Ao ler o texto de Maria Rita Neto Sales Oliveira (2010) recordo que pensei que tudo o que vivi me trouxe até aqui e, por mais piegas que isso possa parecer ou por mais redundante que seja – afinal, tudo o que vivemos nos traz literalmente até onde estamos, é assim que me sinto em relação ao meu momento atual, no mestrado, tendo realizado esta pesquisa. É como se essa vivência, que é acadêmica e profissional, fosse também terapêutica.

Após alguns anos de terapia com uma psicóloga de abordagem cognitivo comportamental e ainda em tratamento de um transtorno generalizado de ansiedade com uma psiquiatra, aprendi que a terapia tem a responsabilidade de nos ensinar a sermos terapeutas de nós mesmas. Esse processo, por sua vez, passa necessariamente pelo reconhecimento de si como um ser inteiro, com infindáveis características que são configuradas como qualidades ou defeitos a depender do contexto e do referencial. Em resumo: eu sou a única pessoa com quem posso contar de forma integral.

Mas onde quero chegar com esse papo de terapia? Ora, se este não é um processo de constituição e reconhecimento de identidade, então o que é? Sinto como se este momento da minha vida fosse a consecução de tudo o que já vivi. Todas as alegrias e dores vividas serviram para isso; tudo aquilo que parecia não fazer sentido, agora faz.

A pesquisa sempre precisou ser, para mim, um processo autoral. Assim, em todos os movimentos que vivi nesse sentido, tentava me encontrar, saber o que mais pulsava em minhas veias, decidir por minha abordagem, pelo meu campo de investigação, definir e, ao mesmo tempo, abraçar minhas inquietações. Agora, talvez – e apenas talvez – esse 'problema' seja o encontro entre todas essas angústias.

Costumo dizer que nasci em Joaçaba, centro do Meio Oeste catarinense,

porque Herval d'Oeste não tinha maternidade. Criei-me nos primeiros anos entre Luzerna, onde morava, e Herval, onde minha mãe me deixava aos cuidados da minha Oma¹. Minha mãe conta que já nos primeiros anos eu ia sozinha à escola. Ela me punha no ônibus, o cobrador já conhecia meu trajeto e eu entrava na pré-escola.

Diferente da grande maioria do povo brasileiro, tive a oportunidade de viver o que hoje chamamos Educação Infantil. Quando revelo algum conhecimento inédito, brincamos, meu esposo e eu, que minha alfabetização foi boa. Primogênita e neta mais velha de meus avós maternos, fui sempre muito assessorada (e muito exigida também).

Minha mãe foi minha primeira alfabetizadora, ainda que nunca tenha tido formação para ou experiência profissional na docência. Depois de mim, ela alfabetizou meus irmãos, muitos primos e, ainda, muitos adultos na igreja, na vizinhança e onde quer que houvesse gente sedenta pelo mundo das palavras. Estou certa de que essa foi a influência primeira, mesmo que inconsciente, para a opção por minha formação acadêmica.

Quando tinha quatro anos, mudamo-nos para Lages. Quando tinha nove, para Balneário Camboriú. Aos dez, migramos para São José, onde morei até que me mudasse em função do exercício no IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Essas mudanças e alguns percalços nesse caminho revelaram-se temas centrais na terapia de que falei antes.

Recordo de um diálogo, em Lages, durante o almoço. Minha mãe perguntou como foi a escola e eu contei animadamente sobre as aulas, especialmente sobre a aula de Ciências, ao que conclui que queria ser Professora de Ciências quando crescesse. É claro que tive muitas outras vontades e dúvidas, mas essa história ilustra minha lembrança mais remota sobre a vontade da profissão e, assim, tem um lugar especial na minha memória.

Resolvi contá-la, também, para registrar que essa história ilustra mais um privilégio de que sempre me lembro: eu tinha almoço em casa e tinha uma mãe que acompanhava minha vida escolar. Insiro-me criticamente em meu próprio texto por acreditar na luta contra o discurso do mérito pelo mérito. Estou onde estou porque batalhei e meu caminho foi permeado por dores e delícias, mas reconheço, além dos desafios, todos os privilégios que tenho por ser quem sou no mundo em que vivo:

-

¹ Vovó, em alemão.

mulher, branca, classe média, heterossexual, cis gênero. Longe de estereotipar, a exposição destas categorias deve apenas revelar o quanto me importo com o questionamento do estigma.

Retomando o relato das memórias, em São José tive o primeiro delineamento de minha identidade profissional por meio da participação na Fanfacel – Fanfarra do Centro Educacional Municipal Luar. Na época eu trocava monitorias de matemática por ajudas na educação física. Participar da fanfarra representava para mim, então, uma oportunidade de fazer parte de algo maior.

Quando entrei na Fanfarra, egressos ainda faziam parte do corpo coreográfico e do corpo musical, porém isso logo foi proibido pela Prefeitura. Como eu já estava na oitava série, logo teria que me desligar. Foi então que fui convidada pela Prof.ª Márcia Cristine Althoff, coreógrafa à época, para participar do projeto de Bandas e Fanfarras do município como auxiliar de coreografia. Era um trabalho voluntário e eu nunca tive grande aptidão para essa arte, mas acredito ter sido a primeira vez que vi a mim como professora.

Decorrido algum tempo do Ensino Médio, cursado no CEFET-SC – Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – UnED SJ – Unidade de Ensino Descentralizada de São José, desliguei-me do projeto de Bandas e Fanfarras. Na época, a lei da aprendizagem não era muito difundida e eu, a mais nova da turma, fui a última a começar a trabalhar formalmente, com 16 anos e já no terceiro ano.

Meu primeiro emprego foi um estágio como auxiliar de sala no Centro de Educação Infantil Vida & Arte. Lembro bem da confusão. Eu tinha me cadastrado em uma dessas agências de estágio e recebi oferta de vaga alguns dias depois. Achei ótimo que a empresa ficasse perto do CEFET. Durante a entrevista, a diretora da escola estranhou terem enviado uma estudante de Ensino Médio para uma vaga que deveria ser ocupada por uma estudante de Pedagogia. Perguntou meus planos para o ensino superior, eu não sabia. Aliás, na época eu sequer sabia a diferença entre faculdade, universidade e vestibular ou entendia o que era o ensino superior, escolaridade que mal fazia parte da história da minha família. Ainda assim, ofereceume a vaga. Eu, louca para trabalhar, aceitei.

Trabalhei com uma turma de 2 a 3 anos durante cerca de 9 meses. Dediqueime muito, apesar de hoje ter consciência de que eu não fazia ideia do que estava fazendo e de não me identificar com o trabalho docente na educação infantil. Sou muito grata pelo tanto que aprendi, em especial, com a Prof.ª Claudia Amarante, a

Claudinha.

Influenciada por essa experiência e, de forma muito especial, por uma prima adorada estudante de Pedagogia, a Karine Quint, fiz vestibular no segundo semestre de 2006 para Pedagogia na UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina. Fui aprovada, porém, em função do atraso cronológico gerado em minha formação pelas greves no CEFET, não pude assumir a vaga.

Encerrando o Ensino Médio, já em 2007, desliguei-me do Vida & Arte para aproveitar os últimos momentos com minha turma. Diferente da maioria, que tinha estágios bastante flexíveis, eu tinha já a responsabilidade com a rotina de uma turma de crianças.

Lembro que, ao refletir sobre a escolha do curso universitário, pesei o que tinha vontade de exercer e o que gostava de estudar. Nesse sentido, foram significativas as marcas deixadas em mim pela Prof.ª Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, professora de Sociologia do CEFET-SC na época em que eu lá estudei. Na dúvida entre o que estudar, optei por uma ciência — a educação — que tem por seu fundamento as ciências mais formidáveis/interessantes para mim: a antropologia, a história, a filosofia, a sociologia...

Prestei vestibular para Pedagogia novamente em 2007 e, aprovada, iniciei o curso em agosto deste mesmo ano. Durante a graduação, na primeira fase, cursei uma disciplina chamada Educação e Sexualidade. Por meio dela, tive o primeiro contato com os estudos de gênero e passei a entender a sexualidade como uma dimensão humana, como expressão de identidade.

Já na segunda fase do curso integrei o Grupo de Pesquisas em Formação de Educadores e Educação Sexual – CNPq – UDESC, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Sonia Maria Martins de Melo, como bolsista no Programa de Extensão Formação de Educadores e Educação Sexual e as Novas Tecnologias - Etapa II (MELO *et al.*, 2009a). Na quarta fase, integrei como bolsista o Projeto de Pesquisa Produção de novas metodologias e de materiais pedagógicos em educação sexual: o desenvolvimento de um módulo virtual da disciplina Educação e Sexualidade (MELO *et al.*, 2009b).

Mesmo com o encerramento das bolsas na quinta fase, o vínculo com o Grupo de Pesquisa permaneceu, seja na relação de profunda admiração às pesquisadoras, seja na luta diária pela construção de uma educação sexual emancipatória em todos os espaços educativos.

Mais tarde, em 2013, tive a oportunidade de retornar ao Grupo como tutora da disciplina de Educação e Sexualidade para o curso de Graduação em Pedagogia a distância do CEAD – Centro de Educação a Distância/UDESC em parceria com a UAB – Universidade Aberta do Brasil. Na mesma época, atuei como tutora do curso Educação Sexual sem Fronteiras, realizado em parceria com universidades de Moçambique, Portugal, Espanha e Argentina (PEREIRA *et al.*, 2016). Este curso integrava o projeto de Pós-Doutoramento da Prof.ª Dr.ª Graziela Raupp Pereira, também membro do Grupo de Pesquisa.

A partir da quinta fase do Curso de Graduação em Pedagogia minha relação com a educação profissional tornou-se mais evidente. Em agosto de 2009 iniciei um estágio no Departamento de Projetos Sociais do CIEE/SC — Centro de Integração Empresa-Escola de Santa Catarina. Nosso Departamento era responsável pelo Programa de Aprendizagem Profissional — Lei 10.097/2000, Decreto 5.595/2005 — na instituição.

Durante o período de estágio, fui tutora de nossos cursos na modalidade semipresencial. Também elaborei materiais para aprendizagem a distância e apoiei a formação e gestão de turmas na modalidade de formação profissional inicial presencial e semipresencial.

Contratada como Educadora em agosto de 2011, fui tutora e educadora do Programa. Também trabalhei com elaboração de materiais didáticos, supervisão de educadores e orientação às Assistentes de Projetos. Fazíamos a administração dos currículos, a gestão dos calendários, cronogramas e turmas das 20 unidades operacionais do CIEE/SC no estado.

Nesta trajetória, muito aprendi com a equipe de Assistentes Sociais com que trabalhei. Não obstante, minha grande influência veio daquela que foi minha Supervisora de Estágio, a Pedagoga M.ª Débora dos Santos. Na época de meu estágio, ela cursava o Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa Trabalho e Educação e desenvolveu um lindo trabalho sobre a aprendizagem profissional (SANTOS, 2011).

A identificação que eu já tinha com esse campo de pesquisa, apresentado, sobretudo, pela Prof.ª Dr.ª Marilda Merência Rodrigues por meio das aulas de políticas públicas, intensificou-se. Importante referência de minha formação e da constituição de minha identidade docente, foi ela quem me apresentou à obra da Prof.ª Dr.ª Dalila Andrade Oliveira (2004a), fundamental às minhas reflexões acerca de educação e

políticas públicas e motivadora de meus interesses de pesquisa.

Quando minha professora, substituta na UDESC, a Prof.ª Marilda cursava o Doutorado em Educação também em interface com a Linha de Pesquisa Trabalho e Educação (RODRIGUES, 2008). Em 2013, já professora efetiva da UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul, me introduziu ao GEHDEB/UFFS – Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira, grupo de que é líder. Neste mesmo ano, pelo GEHDEB, participei da Comissão Organizadora do I Seminário de História da Educação Brasileira e Catarinense.

Além das Professoras Marilda e Sonia, minha orientadora de pesquisa, outras/os professoras/es foram marcantes em minha formação inicial. Nenhum/a, porém, como o Tito.

Doador de sorrisos, o paraninfo de minha turma nos deixou em 23 de março de 2015. Não temo dizer que ele influenciou profundamente a identidade docente de todas/os as/os suas/seus alunas/os. O Prof. Dr. Tito Sena – como não gostava de ser chamado, vivia o que pregava: uma educação crítica, tendo por base a humildade e com foco na crença de que todo ser humano aprende. Seu exemplo foi fundamental para que eu me consolidasse como a educadora que sou com as leituras que faço do mundo.

Apesar de ter lecionado diversas unidades curriculares do curso de Pedagogia, sua formação inicial era a Psicologia e sua pesquisa se dava no campo da sexualidade. Com proveito da experiência com a pesquisa em educação sexual, trabalhei com ele em 2009 como voluntária no projeto de extensão Juventude, Afetos e Sexualidade, quando realizado com crianças e adolescentes da comunidade Novo Horizonte, em Florianópolis.

Retomando a cronologia da trajetória profissional e acadêmica, em agosto de 2011 formei-me Pedagoga, habilitada em Supervisão Escolar, pela UDESC. Essa formatura foi possível, em parte, graças à orientação da Prof.ª M.ª Zenir Maria Koch, a quem devo eterna gratidão.

Refletir sobre minha vivência no processo de construção do trabalho de conclusão de curso ainda é difícil porque doloroso; algo que a terapia ainda não sarou. Por outro lado, o saldo de minha formação na Graduação é incalculável.

Eu tive o privilégio de estudar em uma universidade pública, que conta com uma competente equipe técnica, e de acessar professoras e professores tão fantásticos, quanto generosos e humildes. Acessei projetos de pesquisa e extensão, aprendi e lutei com o movimento estudantil e vivi intensamente esse processo transformador.

Essa formação foi ainda mais enriquecida por compartilhar o caminho com as companheiras de centro e diretório acadêmico e com a turma com que fui presenteada. Com estas pedagogas, construí a resiliência da luta pela educação pública. Com as amigas Julianna Rosa de Souza — hoje às vésperas de seu doutoramento, Pâmela Regina Jung — hoje Mestra, e Elaine Arnold — desde sempre a sábia que desafia os cânones engessados da academia — me mantive na luta.

Já formada, em fevereiro de 2013 passei a conciliar o trabalho no CIEE/SC, com carga horária reduzida, com um novo emprego no CBMSC – Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina. Em junho, deixei o CIEE/SC para reduzir a carga horária total de trabalho.

No CBMSC integrei a equipe da DivE – Divisão de Ensino do CEBM – Centro de Ensino Bombeiro Militar. Durante os quatro anos em que ali servi, muito aprendi sobre a atividade bombeiril e sobre os saberes da docência.

Nossa Divisão fazia a gestão dos cursos de formação inicial e continuada da Corporação – formação de Soldados, Cabos, Sargentos e Oficiais e aperfeiçoamento de Sargentos. A equipe era composta por militares, em funções administrativas, e civis especialistas, em funções técnicas – bibliotecárias, psicóloga e pedagogas.

Em princípio, éramos duas pedagogas nos serviços de supervisão escolar e orientação educacional. Depois, foram dois anos sozinhas nesse serviço para, então, receber uma nova Pedagoga – que ingressou, porém, para desenvolver uma atividade específica.

No contexto do ensino militar, o serviço de supervisão escolar e a educação profissional como campo ganharam novo significado para mim. A atuação – de uma pedagoga, mulher, civil, admitida por contrato temporário – em uma instituição militar traz desafios e conquistas particulares, especialmente quando se trata de pensar sócio, histórico e culturalmente a formação docente de bombeiros militares.

Nesse sentido, escrevi, em 2014, um Projeto de Pesquisa, não aprovado, para a seleção do Mestrado em Educação da UDESC. O Projeto intencionava estudar a constituição das identidades docentes em Bombeiros Militares que atuam como Professores/Instrutores, tema que retomo agora dirigindo meu olhar aos bacharéis e tecnólogos que atuam como professores.

Considero válido ilustrar que, na realidade do CBMSC, a docência é uma

atividade secundária. Todos os professores vinculados ao CEBM, à exceção daqueles que já estão na reserva remunerada, tem como título de sua função e prioridade de seu tempo diversas outras atividades distintas da atividade docente. Eles são Comandantes, Diretores, Chefes, Ajudantes, Auxiliares, Secretários, Socorristas, Resgatistas, Combatentes; desenvolvem suas atividades nas áreas de Finanças, Recursos Humanos, Operações Aéreas, Salvamentos e outras diversas áreas da atividade bombeiro; trabalham em escalas administrativas e operacionais e estão sempre em prontidão.

Nesta instituição, em 2016, tive a oportunidade de coorientar o trabalho de conclusão do Curso de Formação da Oficiais – CFO de Nicole Ferreira Martins (2016), à época Cadete BM. Sua pesquisa, sobre compreensões e necessidades do corpo discente do CFO acerca de seus processos de aprendizagem, muito me auxiliou a apurar o olhar sobre a constituição da identidade do corpo docente.

Desde então, o campo da identidade docente tem marcado sua presença em minha vida acadêmica e profissional e em meus anseios de pesquisa. Pensar a constituição das identidades docentes de professores que não têm por formação inicial a docência parece ter conjugado o que me mobiliza nos campos da formação de professores, da sexualidade, do trabalho docente, das políticas públicas.

Após ter recusado, em julho de 2015, uma vaga como Técnica em Assuntos Educacionais no IFSC e já sem expectativa de nova chamada, fui novamente convocada para escolha de vaga em setembro de 2016. Nomeada em dezembro, iniciei como técnica do IFSC no Núcleo Pedagógico do *campus* São Carlos em janeiro de 2017.

Ainda ferida pela dureza da academia, fiz a seleção para o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica sem muita expectativa. A aprovação trouxe o desafio de conciliar a profundidade da pós-graduação com um estágio probatório.

Durante a realização do curso, em julho de 2017, consegui aprovação num processo de remoção interna do IFSC para o *campus* Rau, localizado em Jaraguá do Sul. Com essa nova mudança, solicitei adiamento da banca de qualificação. Mais perto da família e com o primeiro ano de curso concluído, dediquei-me, então, a realizar a pesquisa ainda olhando para aqueles que ajudaram a construir as minhas primeiras percepções do trabalho pedagógico no IFSC: os professores não licenciados da região oeste.

Com a caminhada realizada, sinto-me grata por minhas escolhas e por tudo o que vivi e me possibilitou estar aqui agora. Como disse no início deste Memorial, ao ler Oliveira (2010) e observar os diálogos tecidos pela autora entendo que o meu lugar é o da constituição do campo da docência na educação profissional e tecnológica.

Escrever este Memorial foi terapêutico. Olhar para mim e para minha história, entender onde estou e por que estou aqui são exercícios de autoconhecimento. Assim, também, de reconhecimento e aceitação.

Retomando meu entendimento de que, neste Memorial, a obra sou eu, recordo de Barato (2008). Ao refletir sobre o valor e os sentidos da obra no trabalho, ele nos diz que "a obra, mesmo que oculta, tem uma "assinatura" de quem a fez" (p. 11). Se a obra sou eu, quem me fez se não eu mesma? O exercício de tornar-se terapeuta de si ensinou-me justamente isso: essa *não sou* eu *apesar* de todas essas vírgulas e reticências e soluços; essa *sou* eu *com* todas essas vírgulas e reticências e soluços: inteira, autoral.

1.2 Origem da pesquisa

Esta dissertação de Mestrado investigou a constituição das identidades docentes de professores não licenciados² e os saberes considerados fundamentais à atividade docente na educação profissional e tecnológica a partir do olhar dos próprios professores. Desta investigação decorreu a proposta de uma formação para a docência na educação profissional e tecnológica com foco no ciclo inicial de docência, na forma de um produto educacional articulado à pesquisa³.

O interesse em pesquisar tal temática se origina na experiência profissional da pesquisadora. Como apontado no Memorial Descritivo, já na graduação em Pedagogia a forma como nos tornamos professoras foi alvo de curiosidade e leituras. Ao longo da trajetória profissional, os questionamentos se intensificaram e abrangeram a forma como outros profissionais tornam-se, mesmo que

² Fizemos a opção pelo termo professores não licenciados para abranger tanto professores bacharéis, quanto professores tecnólogos, visto que esta é a realidade do IFSC.

³ Conforme o Regulamento do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, o "Trabalho de Conclusão Final constitui-se em um produto educacional que possua aplicabilidade imediata, considerando a tipologia definida pela Área de Ensino. O produto educacional deverá ser acompanhado de um relatório da pesquisa que contemple o processo de desenvolvimento/validação do produto, podendo ser construído em forma de dissertação ou artigo." (ESPÍRITO SANTO, 2015).

temporariamente, professores.

Isso se deu, sobretudo, pela experiência nos setores responsáveis pela coordenação pedagógica em duas instituições. A primeira no CIEE/SC, instituição de assistência social que oferece, entre outros serviços, cursos de formação para aprendizes contratados sob a égide da Lei da Aprendizagem (BRASIL, 2000) e, a segunda no CBMSC, instituição de proteção e defesa civil que conduz, por meio de sua própria estrutura, a formação inicial e continuada de seus profissionais como bombeiros.

Ambas as instituições viabilizam processos formativos, na perspectiva da educação profissional, sem, entretanto, ter em seus quadros professores de carreira. Na primeira, profissionais de diversas formações lecionam para aprendizes que atuam em diversas áreas sobre temas relativos a seus programas de aprendizagem. Na segunda, bombeiros de carreira lecionam para futuros bombeiros, já concursados, sobre temáticas relativas à atuação bombeiril.

Apesar das diferentes características institucionais, dos diferentes objetivos, conteúdos e públicos atendidos, as experiências no CIEE/SC e no CBMSC tinham um desafio em comum: gestar pedagogicamente grupos de profissionais que lecionam, sem, entretanto, terem formação para a docência. Não há aqui nenhum desmerecimento às capacidades ou à qualidade docente de qualquer dos professores. A questão que se coloca é: de que forma estes sujeitos passam a assumir-se professores?

No CIEE/SC, as contratações de educadores - o termo usado para aqueles que lecionavam - eram temporárias, entendidas como prestação de serviços registrada e remunerada por nota fiscal. Notoriamente, há aqui uma imensa fragilidade da relação trabalhista e, consequentemente, do próprio entendimento desta docência como trabalho, emprego e profissão. Brigávamos muito para melhorar esse cenário e à época de minha saída, muitas coisas haviam mudado.

No CBMSC, os instrutores - o termo usado para aqueles que lecionavam - eram todos concursados, justamente por serem bombeiros. A docência, porém, não era sua atividade exclusiva e, sequer, principal. Os instrutores eram socorristas, resgatistas, chefes de seção, comandantes, que, dentre outras funções, lecionavam. Em geral, sua docência se realizava nas áreas em que trabalhavam, se especializavam ou tinham formação acadêmica.

O problema, porém, é que o ensino não era prioridade institucional e, por vezes,

individual. Isso transparecia, especialmente, na dificuldade de manter os calendários e cronogramas de aulas. A dificuldade em encontrar instrutores dispostos e disponíveis tornou-se um problema cada vez menor, visto que, além do salário percebido, aqueles que lecionavam recebiam por horas-aula que cresciam cada vez mais, chegando a R\$85 por aula nas minhas lembranças mais recentes. Por outro lado, essa ilusória valorização monetária da docência refletia em grandes concorrências de profissionais não necessariamente interessados na docência em si.

Considerada a premissa da integração do mundo do trabalho com a escola, pensar a educação profissional nesses moldes, com docentes vivendo o que ensinavam, é deslumbrante. A fragilidade do vínculo com a docência, por outro lado, é perceptível em ambos os casos. Afinal, geralmente, para nenhum deles a docência era formação, profissão, ofício ou emprego.

O ingresso no IFSC, como Técnica em Assuntos Educacionais atuando em Coordenadorias Pedagógicas, trouxe outros horizontes. Ainda que em cargo de nome e atribuições diversas, a atuação passou a se dar em uma instituição educativa, cujo projeto e planos de carreira estavam todos voltados aos processos de ensino e aprendizagem.

Porém, mesmo nesta instituição, ainda que a docência seja emprego, nem sempre ela é a formação, profissão ou ofício. Em outras palavras, mesmo lidando com profissionais que têm nomeação, posse e exercício como professores, percebi que a docência se configura como carreira de maneiras muito diversas para cada um deles.

A docência é diversa e plural, como dialogaremos com Tardif (2014) e outros. Mas nossa reflexão se debruça sobre a impressão de que nem todos os professores têm ou desejam a formação para a docência, assumem a docência como profissão de igual hierarquia à profissão oriunda da formação inicial ou incorporam-na como ofício.

Essa impressão foi construída no cotidiano de trabalho em uma Coordenadoria Pedagógica. Era frequente, por exemplo, que colegas professores remetessem a apresentação de sua profissão à sua formação inicial. A complementação pedagógica, tanto com relação à sua obrigatoriedade, quanto com relação ao seu conteúdo, aparecia como fardo, percebido como desnecessário para a atuação na educação profissional.

Dos saberes apontados por Freire (2017) como exigências que o ensinar implica, demonstravam fragilidades especialmente aquelas condizentes à percepção do ato educativo como ato intrinsecamente político. Essa percepção, entendemos,

passa necessariamente pelo reconhecimento de nosso condicionamento enquanto seres culturais, de que a educação é ideológica e pode ser guiada para diversos fins, enfim, de que não é possível falar em neutralidade na educação.

Episódios como esses reviveram as reflexões sobre a docência como profissão e sobre a constituição da identidade docente. Afinal, como se dá esse trânsito entre não ser e ser professor? Como as pessoas se tornam, se identificam e por que passam a ser professoras?

Num contexto de ensino intensamente povoado pelas ciências nominadas exatas, cujos métodos experimentais visam ao absoluto controle de variáveis, desconstruir o mito da neutralidade científica é um desafio constante. Destarte, acredita-se que a ausência ou fragilidade da formação pedagógica dos professores é um dificultador da construção da docência como profissão e, assim, justifica-se a eleição deste tema como objeto de pesquisa.

Tal interesse de pesquisa pressupõe a existência de um campo epistemológico da docência, composto por dimensões éticas, políticas e estéticas sobre o qual alicerçam-se saberes e identidades profissionais e sobre o qual é fundamental debruçar-se para o exercício pleno da docência.

Relativo à contribuição acadêmica, destaca-se que, em 2010, conforme Oliveira (2010), o estado da arte sobre o campo da Formação de Professores indicava escassez de trabalhos sobre a formação de professores para a educação profissional e sobre o próprio ensino técnico. De lá para cá tivemos um aumento considerável de pesquisas na área, conforme indica o estudo do estado da arte realizado por Santos; Brancher (2017). Os autores perceberam significativa preocupação com o tema e consideram que a criação dos Institutos Federais, em 2008, contribuiu muito para esse cenário.

Em pesquisa realizada em 2017, Vieira (2017) recuperou cinquenta e seis (56) teses e dissertações que tinham como objeto a formação de professores para a educação profissional. Esses trabalhos foram classificados, pela autora, em cinco diferentes temáticas: Constituição da docência/saberes docentes na EP (46,5% dos trabalhos), Políticas de formação de professores para a EP (26,7%), O professor da EP: razões do ingresso na docência, perfil, identidade e trajetória (19,6%), Conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores da EP (5,4%) e Pesquisa sobre pesquisas (1,8%).

A autora também atesta uma ampliação das pesquisas a respeito do tema em

decorrência da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O período analisado por ela – 2010 a 2017 – indica o início da consolidação das pesquisas sobre formação de professores para a educação profissional e tecnológica em virtude da inexistência de grupos regionalizados de pesquisas. Acredita-se que a ascensão do ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional deve mudar bastante essa configuração. Se considerarmos as centenas de alunos ingressantes no processo seletivo de 2017, já em 2019 teremos centenas de novas pesquisas publicadas no campo da educação profissional e tecnológica, muitas delas, potencialmente, tematizando a formação de professores.

Não obstante esse avanço, ainda há espaço para novos olhares, mesmo que sobre antigas demandas. Santos; Brancher (2017) indicam, por exemplo, carência de publicações sobre narrativas de professores da educação profissional e tecnológica, bem como a necessidade de se pensar a formação de professores sob a ótica dos próprios docentes.

Assim, partindo do olhar dos professores, intenciona-se contribuir para a pesquisa sobre a constituição das identidades docentes na Educação Profissional e Tecnológica – EPT. Espera-se colaborar para a construção do protagonismo docente no campo da formação de professores e para a valorização da pluralidade de seus saberes.

Este é um momento bastante significativo, visto que em dezembro de 2018 a Rede Federal, parida com a instituição dos Institutos Federais, completou 10 anos. Para os povos ocidentais, esse é o período da pré-adolescência no desenvolvimento cultural humano. É o período em que, incentivados pela puberdade, começam a efervescer os embates oriundos da busca pela construção de uma identidade própria, a partir da percepção de igualdades e diferenças.

Em termos institucionais, entramos em um período de importante amadurecimento e validação da identidade institucional. Conforme estudado por Moraes (2016), a institucionalidade está em permanente disputa, entre o histórico de escola técnica e a vontade de universidade.

Dado o exposto, o problema desta pesquisa pode ser apresentado da seguinte forma: Considerando a importância da formação das identidades profissionais de professores que atuam na EPT, como proceder para intervir na constituição da identidade de professores não licenciados em início de carreira?

Esse problema passa, inicialmente, pela busca da compreensão de como se constituem as identidades docentes de professores, especificamente no caso da EPT – Educação Profissional e Tecnológica, segue buscando compreender as bases de conhecimento sobre as quais seus saberes se alicerçam e tem seu desfecho na construção de um curso de formação que vise contribuir para a constituição dessa identidade profissional.

Assim, o problema de pesquisa desdobrou-se nas seguintes perguntas: (a) quais são os saberes fundantes da constituição das identidades e os saberes considerados necessários para o exercício da profissão docente pela literatura da área?; (b) quais são as representações do ser professor para professores não licenciados?; e (c) como desenhar, implementar e avaliar um curso de formação orientado para a docência para professores não licenciados?

O objetivo geral desta pesquisa foi: Propor um curso de formação para a docência para professores não licenciados a partir da compreensão das representações sobre as quais se alicerçam suas identidades docentes e seus saberes docentes.

Esta proposição desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: (a) identificar os saberes fundantes da constituição das identidades e os saberes considerados necessários para o exercício da profissão docente pela literatura da área; (b) identificar as representações do ser professor para professores não licenciados; e (c) desenhar, implementar e avaliar um programa de formação orientada à docência para professores não licenciados.

A partir do exposto, tem-se como hipótese de pesquisa que o desenvolvimento de formação continuada na etapa inicial da carreira docente pode contribuir para a constituição de identidades profissionais de professores que ingressam nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

1.3 Trilha Metodológica

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por trabalhar com a abordagem qualitativa e desenvolver um estudo de caso tendo como sujeitos da pesquisa os professores dos cinco *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC - da região oeste do estado. Essa região congrega os *campi* Chapecó, Xanxerê, São Miguel do Oeste, São Carlos e São

Lourenço do Oeste.

Estes Campi congregam os eixos tecnológicos de gestão e negócios, informação e comunicação, produção alimentícia, controle e processos industriais, desenvolvimento educacional e social, recursos naturais e infraestrutura.

Atuar na Coordenadoria Pedagógica do *campus* São Carlos, trouxe a percepção do quanto este e os demais *campi* da região são lugares de passagem para grande parte de seus servidores. Se observarmos os processos de remoção interna, essa movimentação - e tentativa de - é nítida.

Assim, os *campi* da região oeste acabam por ser a porta de entrada do IFSC para muitos professores que integrarão suas fileiras ao longo de anos de trabalho. Nesse processo, são estes os *campi* que, muitas vezes, realizam a primeira acolhida dos professores de toda a instituição. Estes professores, por sua vez, frequentemente estão num processo inicial da constituição de suas identidades docentes, como se pôde observar empiricamente.

Em função do recorte sobre 5 (cinco) dos 22 (vinte e dois) *campi* do IFSC, não definimos amostragem para o convite à participação da pesquisa. A delimitação do *corpus* de pesquisa foi feita a partir de investigação dos corpos docentes dos *campi* IFSC Região Oeste.

Por meio do Sistema da Diretoria de Gestão de Pessoas do IFSC⁴, foi levantada a relação de docentes por *campus* e, a partir desta e mediante análise dos currículos na plataforma Lattes, foram verificados os cursos de formação inicial desses professores, a fim de discriminar licenciados de bacharéis e tecnólogos. Essa verificação incluiu, também, a avaliação/registro sobre formações que configurem a complementação pedagógica.

Na história da educação brasileira, conforme retomado por Vieira (2017), desde 1971 é possível licenciar-se em sua área de atuação por meio de cursos de complementação pedagógica. Os professores não licenciados, portanto, são aqueles bacharéis e tecnólogos que lecionam mesmo sem ter acessado a possibilidade da complementação pedagógica.

Do levantamento seguido pela verificação nasceu uma lista que foi encaminhada aos Diretores ou Chefes DEPE (Departamento ou Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão) dos cinco *campi* para confirmação das informações

⁴ dgp.ifsc.edu.br, disponível apenas para acesso interno.

relacionadas. A essa consulta responderam os *campi* Chapecó e São Miguel do Oeste. Aqueles que, certamente, eram licenciados ou tinham sido licenciados pela complementação pedagógica, foram dispensados da lista.

Com a relação de professores bacharéis e tecnólogos, então, filtrada, procedeu-se ao convite à participação na pesquisa. Os convites totalizaram as seguintes quantidades de docentes nos *campi* pesquisados: 30 (trinta) professores de Chapecó - CCO, 19 (dezenove) de São Carlos - SCA, 18 (dezoito) de São Miguel do Oeste - SMO, 14 (catorze) de Xanxerê - XXE e 7 (sete) de São Lourenço do Oeste - SLO.

Assim, dos 103 (cento e três) professores bacharéis e tecnólogos contabilizados nestes *campi*, 88 (oitenta e oito) professores dos cinco *campi* investigados foram convidados a participar. Ao convite, responderam 31 (trinta e um) professores. Esta amostra equivale a cerca de 35% dos professores considerados sujeitos da pesquisa e a cerca de 30% do total de professores visados.

Inicialmente, estimou-se que nenhum dos contatados possuía formação inicial em cursos de Licenciatura ou formação continuada em cursos de complementação pedagógica. No processo de organização para a análise dos dados, percebeu-se, entretanto, que muitos deles possuíam a complementação ou a estavam cursando. Assim, apenas 10 (dez) ou 32% (trinta e dois por cento) daqueles que responderam ao convite efetivamente não tinham formação para a docência.

Com esses dados em mãos, contradizendo as expectativas iniciais, decidimos, então, aproveitar todas as respostas. Comparar os dois grupos - não licenciados e licenciados - não se tornou possível em virtude da ausência de padrão nas respostas entre grupos.

Quanto a sua localização temática, a pesquisa identifica-se com a subárea de conhecimento da educação, gerando interlocução entre os campos de Ensino-Aprendizagem e de Tópicos Específicos em Educação.

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica tem por área de concentração a Educação Profissional e Tecnológica, compreendendo processos educativos e de gestão pertinentes a este nível de ensino, visando a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (ESPÍRITO SANTO, 2015).

Nesse contexto, a pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa Práticas Educativas em EPT e no Macroprojeto Propostas Metodológicas e Recursos Didáticos em Espaços Formais e Não Formais de Ensino na Educação Profissional e

Tecnológica.

Assim como o ato educativo, a pesquisa é compreendida como ato político e, portanto, intrinsecamente humano. Sendo assim, é ação intencional, que revela concepções de mundo do pesquisador. Da forma como a compreendemos, a ação de pesquisa jamais pode ser considerada neutra, justamente porque não há neutralidade científica.

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria disponível a respeito –, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 5).

Desta forma, os resultados de nossa pesquisa terão a impressão de nossos pressupostos. Ao refletir sobre a constituição das identidades docentes, trazemos na bagagem o entendimento de sua pluralidade e a necessidade da valorização dos saberes docentes.

Colocar as identidades docentes no centro de nossa discussão implica pensar a docência como ciência, porque dotada de epistemologia, e como profissão, porque dotada de um campo de conhecimento que lhe é particular. Entendemos que apenas a pesquisa qualitativa poderia dar conta de abarcar a riqueza com que intencionamos desenvolver tais reflexões.

Para Lüdke; André (2018, p. 12-14), a pesquisa qualitativa tem cinco principais características: a) o lócus como fonte privilegiada de dados e a pesquisadora como principal instrumento de coleta; b) dados predominantemente descritivos; c) uma preocupação maior com o processo do que com o produto; d) a valorização do "significado" que as pessoas atribuem às coisas; e, por fim, e) a tendência a um processo indutivo na análise dos dados.

Quanto à correspondência a essa caracterização, entendemos que esta dissertação relata a realização de uma pesquisa qualitativa apesar de a pesquisadora já não estar mais no ambiente de coleta – em nosso caso, os *campi* do Oeste do IFSC. As observações realizadas são prévias ao processo de investigação teórica, configurando-se, justamente, como motivadoras da pesquisa. A experiência em campo construiu, então, a possibilidade de descrevê-lo.

Apesar da necessidade de, ao final da pesquisa, propor um produto educacional dadas as características do programa de pós-graduação, a preocupação primeira foi com o processo de pesquisa. Afinal, apenas ele poderia dar sustentação

à proposição de um produto com aplicabilidade e relevância.

A atribuição de significado, por sua vez, tem grande relevância para pesquisas que tematizam identidade e saberes. Em nosso caso, essa relevância é ampliada em função de observarmos esses fenômenos sob o viés das representações sociais e utilizando para a análise de dados a metodologia de Análise Textual Discursiva.

Por fim, ao trabalhar com uma amostra de um grupo delimitado do lócus de pesquisa – 31 professores não licenciados de *campus* IFSC da região Oeste, a análise dos dados foi realizada com uma perspectiva indutiva em função de procurar possibilitar uma generalização a partir das particularidades do caso.

Para Lüdke; André (2018, p. 21-23), os estudos de caso: a) visam à descoberta; b) enfatizam a "interpretação em contexto"; c) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; d) usam uma variedade de fontes de informação; e) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; f) procuram representar todos os pontos de vista sobre o caso; e g) utilizam linguagem e forma mais acessíveis à comunidade leiga.

No caso desta pesquisa, as fontes de informação são os documentos oficiais da instituição relativos ao tema e os dados coletados por meio de questionário estruturado, confrontados com a literatura da área estudada e cujo delineamento se construiu a partir das observações realizadas durante a experiência da pesquisadora como Coordenadora Pedagógica no *campus* São Carlos.

Foram 18 meses de experiência no *campus* São Carlos, um dos cinco *campi* pesquisados, com a possibilidade de realizar observação sem que houvesse interferência direta relativa ao tema. Foi a partir dessa vivência que foram levantadas, em princípio, as suspeitas sobre a constituição das identidades docentes de professores não licenciados que atuam na EPT.

Acerca dessa observação inicial, utilizada na fase exploratória, há um componente ético que deve ser mencionado. Não há hierarquia entre pesquisadora e sujeitos. Há duas carreiras do serviço federal em educação, distintas em tipificação, atribuições e formas de remuneração e progressão. Na perspectiva da luta de classes, se há alguma hierarquia, ela se dá da classe docente – magistério da educação básica, técnica e tecnológica – em relação à classe técnica – técnicos administrativos em educação.

Da experiência no campo foram levantadas questões consideradas críticas em relação à constituição das identidades docentes. Essas questões foram aprimoradas

por meio do estudo dos documentos institucionais e da literatura da área estudada.

O domínio do assunto garante ainda outra importante condição ao pesquisador no estudo de caso: a de que ele conseguirá manter-se ao mesmo tempo totalmente inserido na realidade que está estudando, mas também destacado o suficiente para poder estudá-la. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 65).

Esse exercício de alteridade é fundamental para desenvolver a problematização científica sobre o caso estudado. Compreendendo que partimos do conhecimento tácito, assumimos que há muito a ser aprendido durante o processo.

As questões consideradas críticas são aquelas para as quais não é possível obter respostas imediatas, exatas ou únicas. Como exemplo, temos a pluralidade e complexidade com que se constituem as identidades docentes daqueles que atuam como professores na educação profissional e tecnológica.

Às vésperas de iniciar a coleta de dados, um processo de remoção⁵ alterou os caminhos da pesquisa. Nos estudos de caso, é comum que haja uma "[...] imersão total na fase inicial do estudo e um distanciamento gradativo nas fases subsequentes." (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 32). Com a mudança de município e região e com a dedicação integral ao trabalho, não foi possível realizar coletas *in loco* ou contatos mais aproximados com o contexto e os sujeitos da pesquisa.

Apesar das limitações do processo, entretanto, "como em qualquer outra técnica, é necessário verificar cuidadosamente se as informações pretendidas exigem mesmo essa técnica ou poderiam ser conseguidas por outros meios de aplicação mais fácil e menos cara." (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 44). Em nosso caso, como já exposto, precisamos fazer opções que, acreditamos, não nos custaram a riqueza de interpretação proporcionada pela metodologia de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Assim, para atingir os professores dos cinco *campi* participantes do caso, a coleta via questionário foi feita por meio digital. Sem uma continuidade da observação em campo, procurou-se captar a "perspectiva dos sujeitos" por meio dos questionários. Mesmo que houvesse a continuidade da observação, não haveria como determinar o processo de constituição de suas identidades sem perguntar a eles. Afinal, se queremos viabilizar o protagonismo dos professores, é fundamental que a representação sobre a constituição de suas identidades se origine de um "falar de si".

No contexto desta pesquisa, a triangulação se dá por meio documental. A

_

⁵ Processo de movimentação de servidores entre *campus*, interna à instituição.

relação foi estabelecida entre como a instituição vê seus professores – documentos oficiais, como eles mesmos se veem – questionário – e como um processo de formação continuada pode intervir na constituição de suas identidades. Este resulta do produto educacional oriundo da pesquisa e, portanto, encharcado das concepções de educação da pesquisadora.

Na pesquisa qualitativa, particularmente em estudos de caso, o pesquisador tem papel chave enquanto observador do processo durante a fase exploratória da pesquisa. É por meio de seu olhar que o caso se torna único e toma corpo como um problema a ser pesquisado.

É claro que "[...] há críticas no sentido de que o grande envolvimento do pesquisador leve a uma visão distorcida do fenômeno ou a uma representação parcial da realidade." (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 31). Entretanto, como dissemos, trata-se de uma pesquisa educacional que entende tanto pesquisa, quanto educação como atos políticos e que são, portanto, inseparáveis da constituição identitária da pesquisadora.

Conforme Moraes; Galiazzi (2016, p. 83),

Mesmo que algumas pesquisas ainda pretendam restringir-se à objetividade de uma leitura do explícito, sem recorrer a inferências mais aprofundadas, de um modo geral a pesquisa qualitativa movimenta-se no sentido de leituras de maior profundidade, de interpretações mais sutis, de desocultações do oculto. Nisto se valoriza a subjetividade do pesquisador, procurando-se explorar ao máximo a fecundidade que isto pode significar.

Por seu olhar detido para as particularidades, procuraremos representar, ao longo da tarefa de análise de dados, diferentes perspectivas sobre o tema, costurando os depoimentos dos professores participantes com o referencial teórico adotado. Ao mesmo tempo, temos consciência de que "[...] nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado." (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 26).

Quando proposto, acredita-se que cada caso possui, ao mesmo tempo, características singulares e plurais. O desafio de seu desenvolvimento reside no processo fenomenológico de analisar o que é distintivo, aspirando à generalização. Em nosso caso, o que é atípico? E o que pode ser generalizado?

A pesquisa tem como sujeitos os professores não licenciados que atuam na educação profissional e tecnológica. Seus pontos de partida são o estudo da constituição da identidade docente e da investigação sobre os saberes que formam o conhecimento docente. Ainda que esses temas sejam comuns à classe docente e à pesquisa em educação, o recorte de seu público não o é.

A questão crítica diz respeito à coexistência e/ou disputa de diferentes identidades profissionais, dentre elas a identidade docente. Dessa forma, entendemos que o caso é atípico entre professores de carreira, visto que nesse contexto é incomum lidarmos com profissionais que conciliem mais de uma profissão.

No contexto da educação profissional e tecnológica, entretanto, é uma situação típica, sobretudo tendo em vista sua especificidade de formação no/para o trabalho, em habilitações técnicas e tecnológicas. Aqui encontra-se, então, sua possibilidade de generalização para um grupo mais ou menos coeso, que lida com a questão crítica apresentada anteriormente.

Ainda, "como cada "caso" é tratado como único, singular, a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância..." (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 27) nessa abordagem. Além disso, generalização também dependerá do enfoque e do contexto do leitor.

Para fins de classificação, do ponto de vista da abordagem epistemológica, a pesquisa configura-se como dedutiva e indutiva. Assim, a partir da análise dos dados coletados, inferiu-se sobre realidades não discursadas, possibilitando a sua generalização. A abordagem é dedutiva, também, porque no processo de análise de dados optamos por iniciar o trabalho com categorias advindas da literatura da área para então possibilitar a emergência de novas categorias de análise (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A análise dos dados partiu do pressuposto de que nenhum dado pode ser analisado fora de seu contexto e que este contexto será sempre permeado por contradições inerentes à vida em sociedade, construída materialmente através do decurso da história.

Quanto a seus procedimentos, a pesquisa teve cunho essencialmente monográfico. Para Prodanov; Freitas (2013, p. 39), "nessa situação, o processo de pesquisa visa a examinar o tema selecionado de modo a observar todos os fatores que o influenciam, analisando-o em todos os seus aspectos".

Quanto à natureza, trata-se de pesquisa aplicada, em consonância com o que propõe um programa de pós-graduação de caráter profissional. A produção de um produto educacional decorrente da pesquisa também denota essa categoria. Por meio da pesquisa, elaborou-se um curso de formação continuada voltada a professores que não têm a docência por formação ou intenção profissional inicial.

Quanto aos procedimentos técnicos, conforme expusemos, tratou-se de estudo

de caso que se apropriou de levantamento bibliográfico e documental para sua consecução. Quanto à técnica, utilizou documentação indireta, por meio do acesso a fontes primárias, na forma dos dados coletados por meio do questionário, e a fontes secundárias, na forma do referencial teórico e documental de análise.

A fonte não fala por si só, por isso é necessário perguntar-lhe. Reforça-se, então, novamente, a função central do pesquisador no tipo de pesquisa que desenvolvemos.

São plurais os saberes docentes, como o são os saberes da pesquisa. Afinal, "[...] no processo de decodificação das mensagens, o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições." (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 49).

Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva e exploratória. Neste aspecto, identifica-se com a peculiaridade dos estudos de caso, aprofundando a reflexão acerca dos conceitos bibliográficos estudados por meio da análise do sujeito/grupo de pesquisa delimitado. Sua dimensão descritiva fica caracterizada pela escolha dos instrumentos de coleta de dados, que visaram "descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis." (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Os documentos oficiais foram analisados de forma temática, por meio da problematização dos contextos em que os conceitos apareciam. Já os dados colhidos por meio do questionário foram analisados com base no entendimento da teoria fundamentada, conforme indicado por Ryan; Bernard (2000). Por meio desta técnica, os dados são analisados à luz da própria teoria e referencial utilizados para fundamentação dos conceitos abordados na pesquisa.

Para proceder ao uso fundamentado da teoria, trabalhamos com a Análise Textual Discursiva conforme proposta por Moraes; Galiazzi (2016). Como metodologia de análise de dados, ela nos forneceu suporte para a organização, classificação e categorização dos dados e nos auxiliou a investigar o "conteúdo simbólico das mensagens." (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 48).

Em função da quantidade de informações, fomos estabelecendo, ao longo do processo de análise e respaldadas em Moraes; Galiazzi (2016) os padrões de análise que entendemos ser mais adequados. Isso foi nos levando a construir estratégias para a efetivação da análise textual discursiva.

O procedimento de organização dos dados, com leituras e releituras, resulta na construção de categorias de análise. Iniciamos o trabalho pela definição prévia de categorias para direcionar nosso olhar a partir da literatura da área. No caso dos saberes docentes, essas categorias foram criadas a partir da classificação já realizada por Freire (2017), Shulman (1986; 2005) e Tardif (2014).

A partir delas, então, procuramos realizar uma classificação dos dados coletados, organizando-os por grupos de saberes, conforme cada um dos autores. Com um novo estudo sobre os dados, verificamos a emergência de novos conceitos ou de novas possibilidades de análise que não se enquadravam nas categorias predefinidas. Com a totalidade dos dados computados, então, passamos a codificálos, organizá-los e reavaliá-los.

Ao descrever os achados, encontramo-nos com nossas angústias iniciais e passamos a transformá-las em questões analíticas. A partir de então pudemos abstrair e encontrar possibilidades de diálogo com os autores que referendaram nossos estudos. Entendemos que é a partir desse movimento que conseguimos dar saltos de compreensão que, insistimos, são apenas algumas possibilidades de interpretação sobre os fenômenos observados.

1.4 O Produto Educacional

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – é uma fundação do Ministério da Educação responsável pelo sistema de avaliação da pós-graduação nacional. A fim orientar o planejamento dos programas de pós-graduação, redige o que chama de Documentos de Área, relatórios que congregam, entre outras, considerações sobre o estágio atual da área específica, sobre sua avaliação quadrienal e indicam critérios de avaliação para o quadriênio seguinte.

A Área de Ensino tem constituição recente e integra a Grande Área Multidisciplinar. Seu Documento de Área (BRASIL, 2016) aponta grande quantidade de programas de formação stricto sensu com perfil profissional.

Como diferença central dos programas profissionais em relação aos programas acadêmicos, o Documento de Área (BRASIL, 2016) aponta a obrigatoriedade da apresentação de um produto educacional encartado na dissertação. O produto de cunho educacional, por sua vez, remete ao desenvolvimento dos seguintes materiais educacionais:

mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual (livros didáticos ou paradidáticos e outros); materiais interativos; atividades de extensão (cursos, oficinas e outros); desenvolvimento de aplicativos. (BRASIL, 2016, p. 44).

Com Pasqualli; Vieira; Castaman (2018) entendemos que a pesquisa aplicada, na proposição de seu produto educacional, desvela seu posicionamento político quanto à sua abordagem metodológica. Conforme o Documento de Área (BRASIL, 2016), o produto educacional deve atender uma demanda social e "é característica específica – e das mais importantes - da Área de Ensino, o foco na integração entre conteúdo disciplinar e conhecimento pedagógico" (BRASIL, 2016, p. 4).

Nesse sentido e considerada a especificação tipológica dos produtos, a dissertação de Mestrado aqui apresentado objetivou gerar uma proposta de formação de professores visando a iniciação à docência na educação profissional e tecnológica e classificada como um curso de formação continuada.

Essa proposta sintoniza-se com a iniciativa estratégica C0413 prevista no PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC (2017), que tem o objetivo de "capacitar os docentes para a práxis educativa direcionada aos diferentes públicos atendidos". Tal proposta de formação atende à Política de Formação do IFSC (2016), configurando-se como formação didático-pedagógica. Cabe, ainda, na linha de desenvolvimento de Formação Específica do Decreto nº 5.825 (BRASIL, 2006), área que visa à "capacitação do servidor para o desempenho de atividades vinculadas ao ambiente organizacional em que atua e ao cargo que ocupa.".

Por meio desse curso de formação continuada, espera-se contribuir para a constituição da identidade profissional de professores que atuam na EPT. Investigar como se dá a constituição de suas identidades, a partir de saberes e de fontes de conhecimento, é fundamental para propor uma formação que contribua para a constituição de sua identidade na perspectiva histórico-crítica, que é fundamento do PPI – Projeto Pedagógico Institucional do IFSC.

1.5 Organização da Dissertação

A Dissertação que ora se apresenta está organizado da seguinte forma:

O primeiro capítulo, conforme visto, apresenta a pesquisadora, o contexto de pesquisa e as motivações para a formulação de um produto educacional. Procuramos fundamentar sua justificativa, seus caminhos metodológicos, seu problema e seus

objetivos.

O segundo capítulo destina-se a estudar o conceito de identidade em interface com os saberes docentes e, ainda, pensar a formação para a docência como estratégia fundamental para sua consolidação como campo epistemológico e profissional.

Para as reflexões sobre identidade, conta-se com Berger (1976), Valle (2008), Marcelo (2009; 2010) e Dubar (2012). Para seu diálogo com os saberes docentes, Freire (2017), Shulman (1986; 2005), Tardif (2014) e Nunes (2001) são fundamentais. Por fim, além dos autores já mencionados, que subsidiam todos os fundamentos, Oliveira (2010) contribui para pensar a formação docente.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados coletados por meio do questionário estruturado temático sobre a constituição da identidade docente. Tal análise é realizada a partir do referencial teórico utilizado para a pesquisa, com base nas estratégias da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) e tendo em pauta a teoria das representações sociais de Serge Moscovici (OLIVEIRA, 2004b).

O quarto capítulo apresenta a proposta de nosso produto educacional, um curso de formação continuada que visa a iniciação à docência. Essa proposição se pauta sobre a argumentação a respeito do contexto de nosso lócus de pesquisa e a respeito de perspectivas para a formação continuada.

Inicialmente, realiza-se um resgate histórico da constituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e contextualiza-se as alternativas de formação docente em serviço nessa Rede. Para tanto, utiliza-se a historiografia já tecida por Almeida (2010), as análises de Amorim (2001) e Moraes (2016), além da reflexão sobre as publicações normativas a respeito.

A formação continuada é abordada na perspectiva da iniciação à docência e de programas de inserção profissional. Estas reflexões baseiam-se na interlocução com Aquino; Mussi (2001), Alen; Allegroni (2009), Forte; Flores (2012), Christino; Ferreira (2012), Pasqualli; Vieira; Castaman (2018) e com nossos referenciais de base para a discussão dos conceitos de identidade e saberes docentes.

Por fim, o quinto capítulo retoma as reflexões realizadas para discutir nossas considerações finais a respeito da pesquisa ora realizada e do produto educacional desenvolvido.

Os Apêndices do trabalho são formados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado para solicitar a anuência dos participantes, pelo Questionário

sobre Identidade e Saberes Docentes utilizado para a coleta de dados, por uma relação das ofertas de cursos por *campus* pesquisado, pelo Projeto Pedagógico do Produto Educacional e pelo desenho da ambientação realizada para a oferta do Produto Educacional.

O projeto de pesquisa que orientou o desenvolvimento desta Dissertação foi submetido à Plataforma Brasil sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE 91252418.5.0000.0115. Sua avaliação inicial pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria de Estado da Saúde de Santa Catarina/SES consta no Parecer Consubstanciado 2.743.915 e sua aprovação no Parecer Consubstanciado 2.811.530 do mesmo Comitê. Estes documentos compõem o Anexo deste trabalho.

CAPÍTULO II IDENTIDADES E SABERES DOCENTES

Esta pesquisa inicia debruçando-se sobre a compreensão do conceito de identidade, especialmente da constituição de uma identidade mais específica: a identidade profissional docente. Qual o caminho e quais são as peças recolhidas no caminho entre não ser e ser professor? Este questionamento parte de um olhar geral para as diversas experiências pelas quais passam todos os professores, mas, atémse a observar o trânsito vivido por professores que não optaram à docência como sua profissão primeira – aqueles que costumeiramente são chamados de professores da área técnica.

Cumpre entender o que estes professores definem por ser professor e como veem o processo de constituição de suas identidades como professores. Preocupa, neste sentido, a armadilha segundo a qual o bom professor acumula conhecimento técnico, sem necessariamente desenvolver as competências didáticas da docência. Neste caminho, sendo privilegiada a dimensão técnica do trabalho, arrisca-se desconsiderar a dimensão política do ato educativo.

Em tempos em que se prega a necessidade de uma suposta neutralidade do ato educativo, urge recordar que a educação é um ato político por sua própria natureza. Conforme ensina Freire, "a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política." (FREIRE, 2017, p. 108).

A opção metodológica que fizemos reforça esse compromisso, colocando-nos incluídas na impossibilidade de assumir certa neutralidade no processo de pesquisa. Com Moraes; Galiazzi (2016, p. 158), "assume-se aqui uma análise que supere uma ciência que pretenda ser neutra, preocupada tanto com a qualidade formal, quanto com a qualidade política.".

Com vistas a organizar o estudo de tais aspectos, o texto está organizado sobre a articulação de três bases: (a) a argumentação teórica dos conceitos de identidade e identidade docente; (b) a reflexão sobre os saberes docentes na visão de Freire (2017), Shulman (1986; 2005) e Tardif (2014); culminando com (c) um estudo introdutório sobre formação de professores para a educação profissional e

tecnológica.

2.1 Identidade profissional docente

Identidade pode ser entendida, dentre outras definições, como a "série de características próprias de uma pessoa ou coisa por meio das quais podemos distingui-las" (IDENTIDADE, 2015). Para o estudo da categoria identidade, referendase a importante contribuição dos estudos culturais na compreensão das identidades como espectros não permanentes, sendo construídos e reconstruídos por meio de discursos e práticas e forjando-se nas diferenças (VALLE, 2008).

Não obstante a dimensão individual da identidade e sua característica intrínseca de pluralidade, entendemos com Berger (1976) que para cada papel social decorre certa identidade.

Berger (1976) aponta que a sociedade pesa sobre o indivíduo. Quando não sentimos esse peso, significa que "desejamos exatamente aquilo que a sociedade espera de nós. *Queremos* obedecer às regras. *Queremos* os papéis que a sociedade nos atribuiu." (BERGER, 1976, p. 107, grifos do autor). E quais serão os papéis atribuídos a professores?

Berger (1976) refere-se, em seu estudo, a algumas teorias que tematizam as relações indivíduo-sociedade e, dentre elas, a "teoria do papel". Berger (1976) refere diversos sociólogos que contribuem para o desenvolvimento dessa teoria, mas especialmente William James e George Herbert Mead.

Mead é personagem chave no desenvolvimento da psicologia social norteamericana e referência para autores como Erving Goffman, que desenvolveu um conhecido trabalho na discussão da influência de estereótipos e estigmas no desenvolvimento humano⁶. O conceito de identidade é central na psicologia social porque remete, justamente, à relação entre coletivo e individual.

A identidade, então, não apenas não é estável, como se apresenta plural e variável conforme as relações que lhe são ofertadas. Assim, para relatar quem é alguém, só se pode fazê-lo relacionando situações em que ele é alguma coisa com

⁶ Em Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada, Goffman discute os conceitos de estigma, identidade social, a formação do eu por meio do outro e constrói um belo trabalho na antropologia social.

outras em que ele é outra ou com um outro alguém diferente de si.

A ideia da "teoria do papel" é que há um padrão esperado socialmente para a ação do indivíduo, como se fosse um roteiro de ação. Nesse entendimento, a identidade é atribuída, sustentada e transformada socialmente.

É justamente essa a premissa que sustenta que a definição da identidade se dá em relação com a diferença, ou que a definição do eu se dá na relação com o outro. De fato, o que nos constitui humanos é a própria humanidade, culturalmente identificada.

Entende-se a identidade, portanto, como a constituição do eu em relação ao outro. Reside aí a importância da diferença, pois o conjunto de assunções que caracterizam quem se é, define-se a partir da relação com o que não se é⁷.

Viver em sociedade, então, não afeta apenas o que fazemos, mas, de fato, quem somos. Indivíduo e sociedade, assim, não são antagônicos, mas se interrelacionam.

Assim como no jogo teatral, o papel não só representa, como produz a ação. "A identidade docente é tanto a experiência pessoal como o papel que lhe é reconhecido/atribuído numa dada sociedade." (MARCELO, 2010, p. 19). Então, ao assumir a identidade de professor, ocupa-se um lugar social já dominado por uma série de expectativas, mas também se passa a produzi-lo, oferecendo outra série de possibilidades.

O desafio reside, justamente, em oferecer essas possibilidades, já que, assumir uma identidade não é ato solitário. Dito de outra forma, já existe uma comunidade de pessoas desempenhando este papel ou ocupando esta identidade.

Assim, essa comunidade espera que seu novo membro desempenhe um papel delimitado. Nas palavras de Berger (1976), "um papel, portanto, pode ser definido como uma resposta tipificada a uma expectativa tipificada." (BERGER, 1976, p. 108).

Isso ocorre porque a identidade se define pelo reconhecimento alheio e porque nos esforçamos para cumprir o que é esperado daquele papel. Assim, também, buscamos aproximação de quem reconhece como nossa a identidade que nos interessa.

Um dos desafios da pesquisa é visar um produto que se insere justamente aí, oferecendo questões para reflexão que podem ou não estar de acordo com a

⁷ Essa compreensão foi extrapolada pela compreensão do trans – que não é cis, porém auxilia didaticamente nesta definição.

comunidade de prática docente.

Para Berger (1976, p. 111), "até mesmo as identidades que julgamos constituir a essência de nossas personalidades foram atribuídas socialmente.". E para cada um desses papéis e dessas identidades, há a necessidade de 'aprender a ser'.

Aqui evocamos a célebre citação de Simone de Beauvoir (1980), quando nos diz que "ninguém nasce mulher: torna-se mulher.". Beauvoir referiu-se à construção dos papéis de gênero, mas o que nos interessa aqui é que é o conjunto da sociedade que define atributos e competências para que alguém possa definir-se ser ou não algum papel em específico.

Para Berger (1976, p. 111), o papel forma não só a ação, como o ator. O uso da palavra "forma" também é interessante, sobretudo se nela pensarmos como verbo e como substantivo. Afinal, como é que damos forma àquilo que desejamos formar?

Em estudos sobre a constituição da identidade docente, Marcelo (2009; 2010) aponta que vivemos na sociedade do conhecimento, cuja premissa é a da aprendizagem ao longo da vida, e esse fato obriga que pensemos sobre os desafios postos à instituição escolar e a seus trabalhadores. Para o autor, os professores estão no centro de uma mudança de perspectiva ética global, ao menos do ponto de vista da sociedade ocidental.

Os professores têm sido referidos como personagens centrais na atribuição de qualidade ao ensino, ainda que foquemos na aprendizagem, cuja centralidade deve ser dada aos alunos. Assim, entendendo que há características e saberes constantes na identidade profissional docente em diferentes contextos socioculturais, é fundamental promover processos formativos que possibilitem o desenvolvimento de características e saberes da profissão docente que conformam sua identidade. (MARCELO, 2009; 2010).

Tem-se promovido uma visão educacional do professor como "operário do conhecimento", desenhista de ambientes de aprendizagem ou, como nos diria Shulman (1986; 2005), integrado em suas "comunidades de prática". Porém, essa visão inovadora de comunidades de aprendizagem horizontalizadas contrasta com uma "cultura profissional marcada pelo isolamento" (MARCELO, 2009, p. 111).

Essa característica da profissão docente é especialmente problemática se considerarmos que, como visto, a identidade é construída coletivamente. Esse tipo de relação certamente gera ruídos na constituição da identidade profissional, que exige,

como todo ato educativo, a transmissão de saberes para as novas gerações.

Sobre esse impasse, Marcelo (2009, p. 112) esclarece que:

as políticas de reforma educacional executadas em muitos países deterioraram as condições de trabalho dos docentes, causando desmoralização, abandono da profissão e absentismo, tendo, tudo isso, um impacto negativo na qualidade da educação que se oferece aos alunos. [...] as mudanças nas condições internas e externas das escolas produziram condições de extrema incerteza e crise de identidade dentro do que historicamente foi, para muitos professores, uma profissão estável.

Conforme o mesmo autor (MARCELO, 2009), a profissão docente carrega o estigma de condição de trabalho que a aproxima mais de uma ocupação, do que de uma profissão. Essa comparação relaciona-se ao elitismo com que são tratadas profissões de prestígio como as oriundas da medicina e do direito. Em termos de Brasil, como nos esclarece Holanda (2014), o bacharelismo tem raízes na sociedade escravocrata que ajuíza ao trabalho de base a condição de inferioridade.

Do latim *occupatio*, ocupação aparece no dicionário como o "trabalho remunerado que constitui a principal atividade de uma pessoa; emprego, ofício, serviço" (OCUPAÇÃO, 2015), mas também como "atividade de qualquer ordem que se realiza por determinado período" (OCUPAÇÃO, 2015). Esta última definição ajuda a explicar por que o termo é costumeiramente associado a um trabalho de menor valor.

O Brasil conta com uma norma de classificação de suas atividades econômicas conhecida por CBO – Classificação Brasileiro de Ocupações (BRASIL, 2002b). A CBO foi atualizada em 2002 por meio de Portaria Ministerial e define as ramificações de áreas de atuação, além de servir de base aos Catálogos Nacionais de Cursos, que são referências para a construção de Projetos Pedagógicos de Cursos nas áreas técnicas e de qualificação profissional.

Descrição na página da CBO esclarece que sua finalidade é

a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. Os efeitos de uniformização pretendida pela Classificação Brasileira de Ocupações são de ordem administrativa e não se estendem às relações de trabalho. Já a regulamentação da profissão, diferentemente da CBO é realizada por meio de lei, cuja apreciação é feita pelo Congresso Nacional, por meio de seus Deputados e Senadores, e levada à sanção do Presidente da República. (BRASIL, 2007).

Assim, por exemplo, camareira configura como ocupação, mas não é reconhecidamente uma profissão porque não possui lei regulamentadora. Além disso, nem todas as ocupações exigem formação regular para o exercício da função, o que

não ocorre dentre as profissões. Ou seja: do ponto de vista legal, toda profissão é uma ocupação, mas o contrário não é verdadeiro.

Dentre as profissões, os níveis de formação necessários são determinados pela legislação que regulamenta cada uma delas. Além disso, a legislação deve indicar áreas de atuação e as competências gerais esperadas de seus profissionais.

Do latim *professio*, profissão aparece no dicionário como "ocupação ou emprego do qual se obtém o sustento para si e seus dependentes" (PROFISSÃO, 2015). A referência ao emprego nesta definição reforça o caráter passageiro dado às ocupações, visto que emprego é o serviço remunerado mediante contrato de trabalho e tem, portanto, caráter de estabilidade.

Profissão também é referida como "ofício para o qual uma pessoa se especializou" (PROFISSÃO, 2015), o que assinala sua marca formativa. Mas, para além das questões legais e definições expostas, o conceito de profissão é determinado sociocultural e historicamente. Conforme Marcelo (2010, p. 12),

Blankenship (1977, p. 5) sintetiza as características das profissões com base nos escritos de nove sociólogos e a partir deles identifica as seguintes características comuns: um código ético; diplomas e certificados; centros de formação; conhecimento especializado; autorregulação; valor de serviço público; e os colegas como o principal grupo de referência.

Dubar (2012) discute o dilema entre os conceitos de profissão e ocupação, comparando a forma como diferentes correntes sociológicas os abordam. Dessa disputa decorrem, consequentemente, diferentes entendimentos sobre trabalho, emprego e identidade.

Sociólogos funcionalistas compreendem profissão e ocupação como atividades profundamente distintas em virtude da perspectiva de carreira que apenas a primeira oferece. Em contraponto, interacionistas e críticos — como os que temos usado ao longo de nossa fundamentação — compreendem que o abismo entre as atividades profissionais diminui quando se considera as possibilidades de socialização profissional que todas elas têm. (DUBAR, 2012).

Nesta perspectiva, é a socialização que oportuniza a assunção da identidade profissional. O processo de constituição da identidade profissional, por sua vez, como dissemos, envolve tanto o desenvolvimento de saberes entendidos como necessários para o desempenho da função, quanto o reconhecimento dos pares. (DUBAR, 2012).

Ao discutir a conceituação de profissão, Dubar (2012) retoma as conotações negativas que habitualmente atribuímos ao trabalho. O autor assinala que o exercício

de uma profissão o torna mais recompensador.

Isso ocorre porque, nesses casos, o trabalho produz uma obra ou um serviço útil ao outro a partir de si. Para Dubar (2012), atividades reconhecidas como profissionais "possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social" (DUBAR, 2012, p. 354).

Desta postura decorre que, assim como o trabalho é responsável pela evolução da espécie humana (ENGELS, 1876), também o é pela constituição daquilo que entendemos por identidade de forma ampla (DUBAR, 2012). Parece-nos que esta é a materialização da concepção do trabalho em sua dimensão ontológica (SAVIANI, 2007).

Além do dilema existente entre profissão e ocupação, a ideia de profissão é comumente associada às ideias de dom ou vocação. Suas definições corriqueiras ajudam a incrementar essa confusão. Vejamos.

Retomando a definição em dicionário, profissão também é o termo usado para designar a "declaração de uma crença, política ou religiosa" (PROFISSÃO, 2015). Ou seja, nesta última definição ela é usada no sentido de professar, o que reforça ainda mais sua associação com uma inclinação sacerdotal.

Weber (2004) revela que o termo vocação surge da tradução luterana da Bíblia e, na língua alemã, aparece como sinônimo de profissão. A tradição brasileira mostra, entretanto, que o termo é frequentemente associado a uma ideia de missão e, por isso, constantemente aparece associado à ideia de dom.

Nossas escolhas metodológicas demonstram como percebemos que a linguagem constitui a humanidade. Assim, o uso das ideias de vocação, dom ou profissão nos discursos não nos passa despercebida. A análise de Marcelo (2010) e os resultados de nossa pesquisa indicam que a profissão como vocação perpassa o cotidiano escolar e impacta profundamente a constituição da identidade docente.

O modelo de escola tradicional está ruindo para os novos parâmetros de aprendizagem (NÓVOA, 2017) e para os trabalhadores da educação (MARCELO, 2010). Com ela, a ideia de profissionalidade tradicionalmente atribuída à carreira docente também se esvai. "Entre os professores existe um difundido sentimento de perda de prestígio e de deterioração de sua imagem social." (MARCELO, 2010, p. 18).

No Brasil, assistimos a mudanças drásticas no modelo de escola pública, sobretudo nos últimos trinta anos. Com o processo de redemocratização - após 21 (vinte e um) anos de ditadura militar, com o Estado sendo entendido como

corresponsável pela educação, a escola também se popularizou. As metas de universalização do acesso ao ensino trouxeram para dentro da escola um público que esteve marginalizado e que, consigo, trouxe inúmeras outras demandas e peculiaridades para a sala de aula.

Os planos de carreira e as condições de trabalho apresentam poucas perspectivas de melhora, o que desmotiva a permanência na carreira ou o êxito em suas atividades. A própria organização dos planos de carreira tende a desvalorizar o trabalho de sala de aula, transformando o cerne do trabalho educativo em ponto de largada para uma corrida em busca da valorização individual. (MARCELO, 2010).

No princípio do século XX, pertencer ao sistema educativo – ser mestre ou professor – era um verdadeiro privilégio, que permitia a incorporação a um âmbito respeitável e prestigioso, com possibilidades de autorrealização e um sentido de pertencimento significativo. Hoje em dia, pelo contrário, o trabalho docente tem sido qualificado como um trabalho de risco, participando de quase todos os fatores considerados habitualmente como fonte de fadiga nervosa: sobrecarga de tarefas, baixo reconhecimento, atenção a outras pessoas, papel ambíguo, incerteza em relação à função, falta de participação nas decisões que lhe são concernentes, individualismo e impotência. (MARCELO, 2010, p. 21).

A educação profissional e tecnológica, em especial a realizada pela Rede Federal, apresenta um cenário bastante diverso daquele encontrado na educação regular, sobretudo aquela sob responsabilidade dos estados da federação. Ainda assim, os dilemas apresentados afetam toda a construção do que entendemos por identidade profissional docente e, por isso, merecem ser observados.

Com as mudanças na escola pública, citadas anteriormente, caminhamos para processos de revisão da profissionalidade da docência. Marcelo (2009; 2010) menciona que diferentes autores entendem esses processos como 'reprofissionalização' ou como 'desprofissionalização'.

Aqueles que advogam pela 'reprofissionalização', observam na ampliação das tarefas docentes a possibilidade de reconfigurar sua identidade, constituindo um perfil mais voltado a atividades extraclasse, por exemplo. Aqueles que veem esses processos como 'desprofissionalização', percebem a gradativa perda de autonomia dos professores e de controle interno sobre sua tarefa.

O viés da 'reprofissionalização', aponta Marcelo (2009; 2010), pode ser interpretado como uma forma de profissionalismo estendido. A atividade docente passa a ser descentralizada e a atividade discente é ampliada, para além de sua tradicional característica de depositária do ensino do professor.

Essa revisão da profissionalidade integra outras mudanças históricas na

atribuição do papel docente: desde as origens de devoção sacerdotal, passando pela tônica da eficácia técnica, até que se advogou a promoção da emancipação. Sem adentrar questões relativas à história da educação, é importante dizer que essas mudanças constituíram rupturas e continuidades no processo da constituição da identidade docente.

Além disso, considerada a identidade como processo, deve-se considerar que professores podem congregar todas essas autoimagens. Ainda, a forma como cada uma delas vai se relacionar com a 'realidade' encontrada no chão da escola gera outras possibilidades identitárias.

O processo, além de construção histórica sobre a identidade profissional docente, é um processo de vida profissional. Os saberes importantes à docência não são entregues ao final de um curso de formação ou na aposentadoria. A forma como são mobilizados e expressos por cada professor varia ao longo de sua carreira.

Essas competências e capacidades variam de acordo com as diversas fases do ciclo que os docentes atravessam em seu desenvolvimento profissional, caracterizadas pela etapa da iniciação na carreira, a estabilização (novos desafios e preocupações), a estabilidade profissional (reorientação e desenvolvimento continuado) e a fase final (avanço no ensino, sobrevivência e conservadorismo). (MARCELO, 2010, p. 24).

Compreender estas fases é fundamental para propor programas de formação docente que, de fato, contribuam para o desenvolvimento da identidade profissional docente.

Marcelo (2009; 2010) se debruça, também, sobre as características que diferenciam a docência das demais profissões. É essa diferenciação que vai constituir, de fato, o que entendemos pela identidade profissional docente, uma identidade construída na trama das relações sociais e, portanto, nelas referenciada.

O autor organiza essas características em catorze 'sinais' ou 'constantes' da identidade profissional docente. Além de caracterizá-la, ele reforça que a identidade é um processo, não um fato; é plural; compósita; e influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e se caracteriza por ser um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (MARCELO, 2010, p. 20).

Veremos mais à frente que Tardif (2014) faz caracterização semelhante ao tratar dos saberes docentes, também considerados plurais, processuais e compósitos pelo autor. Essa fundamentação em nossos conceitos de base é determinante para

nossa compreensão do desenvolvimento profissional docente.

Retomando, as catorze 'constantes' de Marcelo (2009) podem ser assim resumidas: socialização prévia; dificuldade em superar sistemas de crenças; identificação com o conhecimento mobilizado; tendência à hierarquização dos conhecimentos; valorização da experiência; isolamento; motivação advinda, principalmente, dos resultados do trabalho; falta de perspectiva de carreira na função; trabalho artesanal; desintegração entre planejamento e realização do ensino; ausência de análise sobre padrões de competência; incompatibilidade com novas tecnologias; disputa de influência com outras instâncias educativas; e negligência na acolhida de novos profissionais.

A socialização prévia refere-se ao contato com a profissão antes do ingresso na docência, período que todos vivenciamos como alunos. Nesse período ocorre uma aprendizagem informal que modela muitas de nossas crenças a respeito do ensino.

A dificuldade em superar sistemas de crenças relaciona-se a isso, visto que essas convicções são formadas de maneira não racional e influenciadas por experiências pessoais, na relação com o conhecimento científico, com a escola e com as aulas. Além disso, "essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alterações ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino" (MARCELO, 2009, p. 117) e funcionam como uma espécie de filtro.

Esses sistemas de crenças guiam a ação docente sobretudo quando, em choque com a realidade, o professor não consegue lançar mão de seus demais conhecimentos. É extremamente desafiador lidar com a proposição de mudança dessas crenças, pois elas afetam a identidade do professor para além de seu aspecto profissional. Tardif (2014) também comenta essas particularidades da profissão docente e o profundo impacto que nossas vivências como alunos têm em nosso trabalho como professores.

A identificação com o conhecimento mobilizado sugere que tudo aquilo que ensinamos também nos faz professores. Assim, a identidade profissional é, também, formada pelo conteúdo ensinado e por toda a carga de currículo, conhecimento e cultura que ele carrega.

Em sua ação, professores mobilizam diversos saberes e podem se utilizar de diferentes dimensões do conhecimento para lecionar. Marcelo (2009; 2010) refere os conceitos de conhecimento sintático e o conhecimento substantivo para tratar desse

tema. Este é o que conhecemos pelo conteúdo em si, já o sintático tem a ver com o domínio dos fundamentos desse conteúdo.

Shulman (1986; 2005) tematiza essa questão ao debater o que cunhou por conhecimento do conteúdo, que estudaremos a seguir. Saviani (2009) também discute essas demandas ao tecer críticas sobre a tendência de o processo de formação inicial para a docência dissociar-se dos conteúdos e metodologias que, de fato, são exigidos no cotidiano escolar.

A tendência à hierarquização dos conhecimentos tem a ver com a máxima de que para ensinar 'basta saber'. Freire (2017), Shulman (1986; 2005), Tardif (2014) e tantos outros já demonstraram que ensinar exige 'saberes'.

Para além do conteúdo, diferentes conhecimentos são necessários, como o "conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo, e também de como se ensina" (MARCELO, 2009, p. 119). Em sua tese de doutoramento, Vieira (2017) explora de forma aprofundada este tema ao refletir sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, cunhado por Lee Shulman, e a transposição didática, conforme a compreende Yves Chevallard.

Sobre a valorização da experiência, Marcelo (2009; 2010) contextualiza três concepções a respeito, cujas variações se dão em função das finalidades: os conhecimentos para a/da/na prática. Para o autor, temos trabalhado com a valorização do conhecimento na prática, o que constitui a epistemologia da prática, de Donald Schön.

Essa questão levanta a problemática da necessária reflexão sobre a prática para que se promova a práxis. Afinal, a experiência por si só – ou a passagem dos anos – não é capaz de angariar qualidade ao processo de ensino.

Com o isolamento, como comentamos, cria-se uma relação paradoxal com a docência progressista, cuja síntese é a colaboração para a promoção de aprendizagens. A percepção dessa característica nos lembra a conhecida máxima de que "da porta da sala pra dentro, quem manda é o professor".

A forma como se organizam tempos e espaços e a tendência a burocratização do espaço escolar contribuem para esse cenário. Mudar essa lógica exige, então, além de disposições individuais, vontade institucional. Se queremos consolidar uma identidade profissional docente coerente com o projeto educativo pautado pela escola, é necessário que se invista para a promoção da colaboração. Afinal, insistimos: a

validação das identidades se dá coletivamente e, portanto, em interação.

Em termos de motivação, Marcelo (2009; 2010) indica que a sensação de recompensa profissional está muito mais atrelada aos resultados de seu trabalho do que a aspectos materiais, como salário e condições de trabalho. Os resultados são aferidos por meio da aprendizagem e da relação interpessoal estabelecida com os alunos. "Essa característica da profissão docente faz com que os indícios de identidade dos professores se restrinjam muito mais à aula do que à instituição em que trabalham." (MARCELO, 2009, p. 123).

Em outro estudo, o mesmo autor (MARCELO, 2010, p. 17) assinala que

As definições de satisfação profissional são congruentes com a maneira como muitos docentes definem sua identidade a partir de uma visão vocacional. A vocação é entendida como um dos pilares que sustenta o êxito na profissão, por essa razão os professores relacionam fortemente seus sucessos com o rendimento e a aprendizagem de seus alunos.

Ressalta-se aqui, novamente, a intensa relação estabelecida entre a ideia de vocação e a profissão docente. Essa devoção tem uma função formativa e motivadora que tornam a docência ímpar. Por outro lado, seus efeitos impactam o reconhecimento da docência como profissão.

Sobre os aspectos materiais, há que se registrar uma observação. De forma alguma, encobre-se a urgência em fomentar melhores perspectivas de carreira docente. Autores como Freire (2017), Tardif (2014) e Marcelo (2009; 2010) defendem, inclusive, que a valorização da categoria é bandeira de luta e estratégia para atrair trabalhadores competentes e comprometidos.

A falta de perspectiva de carreira na função diz respeito ao fato de que a ascensão na carreira é inversamente proporcional à permanência em sala de aula. Infelizmente, essa é a condição generalizada da carreira docente no Brasil, seja por questões objetivas relativas ao plano de carreira e à cultura institucional, seja por demanda individual (gerada por vontade ou, muitas vezes, adoecimento).

No IFSC, por outro lado, atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão devem coexistir, o que torna esse quadro mais positivo, a nosso ver (IFSC, 2014c). A concomitância de atividades extraclasse com o trabalho em sala de aula tem potencial de produzir condições para a consolidação da pesquisa como princípio pedagógico, a integração efetiva com famílias e comunidade e de construir políticas de gestão calcadas em demandas reais, entre outros ganhos.

Quando se refere ao trabalho docente como um trabalho costumeiramente

referido como artesanal, Marcelo (2009; 2010) apresenta a problemática da hiper responsabilização do docente pelo sucesso e fracasso dos processos de ensino e aprendizagem. Como alternativa, e novamente apresentando a carência em desenvolver um trabalho colaborativo, o autor sugere que, em lugar de solitário trabalho autoral, se promovam comunidades artesanais.

Barato (2008), diferentemente, refere a docência como trabalho artesanal em função da pessoalidade da obra produzida. Com este autor entendemos que o professor imprime e produz sua identidade em cada ação pedagógica. As comunidades artesanais, nesse contexto, se realizavam nas guildas em que os mestres ensinam a seus aprendizes as artes do ofício.

A desintegração entre planejamento e realização do ensino se revela, em especial, nas reformas educacionais advindas de políticas públicas elaboradas sem participação da categoria. Na história da educação brasileira, infelizmente, a regra tem sido essa. Nessa perspectiva, o professor atua como mero receptor de demandas macro estruturadas. O contraponto, não necessariamente positivo, é que não se realizam grandes mudanças sem participação efetiva de quem as realiza de fato.

Em uma mescla de resistência à condição de executor com a autorregulação própria do processo, a falência de muitos projetos e política remete sua causa justamente a essa desintegração. Como bem lembra Marcelo (2009; 2010), não se muda bruscamente aspectos estruturais de uma identidade, seja ela a profissional docente, a da escola ou a do próprio ensino. A resistência pode ser, ela mesma, uma outra constante na identidade docente.

"A competência não reconhecida e a incompetência ignorada". Marcelo (2009; 2010) usa esta expressão de Fullan e Hargraves para falar sobre a ausência de análise sobre padrões de competência desejáveis à docência. Em suma, não nos observamos, não nos analisamos, e "essa falta de hábito analítico leva a uma evidente imobilização profissional: se não revisamos o que fazemos, se não o submetemos a julgamento, não avançamos." (MARCELO, 2009, p. 125).

Conforme o autor, quando aprendermos a reconhecer o que queremos de nossa profissão e de nossos profissionais, poderemos converter essas vontades em referenciais para a formação inicial e continuada de professores. Apesar do enfoque nas competências, essa característica possui profunda relação com a temática dos saberes docentes, de que trataremos a seguir, e produz sua conexão com a

constituição da identidade docente como projeto de desenvolvimento profissional.

A relação com os produtos da tecnologia aparece como instável. Para lidar com isso, necessário se faz fomentar sua apropriação total, como o faz a criança relatada por Gramsci (2000) em uma de suas Cartas do Cárcere ao desmontar o brinquedo para conhecê-lo.

Quanto à disputa de influência com outras instâncias educativas, recordamonos de Rousseau (1973) quando, ao refletir sobre o processo educativo em Emílio,
lamenta que a educação não é senão uma tentativa de acertar um alvo. É natural que,
considerando o ser humano um ser social 'por natureza', seu processo educativo
advenha de muitas fontes. Marcelo (2009; 2010) observa que se sobressaem nessa
disputa a competição dos professores com as novas tecnologias de informação e
comunicação e o desacordo e falta de apoio das famílias ao processo de ensino.

Por fim, a negligência na acolhida de novos profissionais se manifesta na inexistência de programas consistentes de inserção profissional docente. Para Dubar (2012), a constituição da identidade profissional exige a incorporação da cultura do trabalho, o que só ocorre por meio da socialização.

Como alertado por diversos dos autores utilizados ao longo desta pesquisa (SHULMAN, 1986; 2005; ALEN; ALLEGRONI, 2009; MARCELO, 2009; 2010; CHRISTINO; FERREIRA, 2012; TARDIF, 2014), o ciclo dos primeiros anos de atuação é peculiar. "É um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal." (MARCELO, 2009, p. 127).

Se desejamos combater a evasão, literal e simbólica, costumeiramente observada na docência (e averiguada em pesquisas), precisamos construir processos de acolhimento e criar comunidades efetivas. Em trabalho posterior, Marcelo (2010), retoma a discussão sobre as catorze características elencadas para, justamente, investigar os programas de inserção profissional.

Vamos abordar esses programas mais à frente, quando nos debruçarmos nas reflexões sobre a formação docente. Por ora, vamos conhecer um pouco mais do que Freire (2017), Shulman (1986; 2005) e Tardif (2014) dizem a respeito dos saberes e/ou conhecimentos necessários para a docência. A obra destes três autores é fundamental para compreender a constituição das identidades docentes por meio dos saberes e é substancial para tecermos nossas análises a respeito dos dados

coletados junto aos sujeitos de pesquisa.

2.2 Freire e as exigências para ensinar

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. (FREIRE, 2017, p. 96).

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (2017) indica saberes necessários à prática educativa traduzidos em vinte e sete exigências. Para este autor, ensinar exige: 1. Rigorosidade metódica; 2. Pesquisa; 3. Respeito aos saberes dos educandos; 4. Criticidade; 5. Estética e ética; 6. A corporificação das palavras pelo exemplo; 7. Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 8. Reflexão crítica sobre a prática; 9. O reconhecimento e a assunção da identidade cultural; 10. Consciência do inacabamento; 11. O reconhecimento de ser condicionado; 12. Respeito à autonomia do ser do educando; 13. Bom-senso; 14. Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; 15. Apreensão da realidade; 16. Alegria e esperança; 17. A convicção de que a mudança é possível; 18. Curiosidade; 19. Segurança, competência profissional e generosidade; 20. Comprometimento; 21. Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; 22. Liberdade e autoridade; 23. Tomada consciente de decisões; 24. Saber escutar; 25. Reconhecer que a educação é ideológica; 26. Disponibilidade para o diálogo; e 27. Querer bem aos educandos.

A fim de poder discutir os saberes apresentados pelo autor, apresentaremos a ideia geral de cada um deles. Há que se registrar que este é um exercício árduo, pois a obra tem uma tal organicidade, que é difícil criar a seu respeito um relato metódico. Freire (2017) conversa com o leitor e seu escrito é uma costura muito bem alinhavada entre seus aprendizados de educador.

O livro é organizado em três partes, tendo cada uma delas um conjunto de nove saberes. A primeira – Prática docente: primeira reflexão – engloba os nove primeiros saberes relacionados. A segunda – Ensinar não é transferir conhecimento – abarca entre o décimo e o décimo oitavo saber. A terceira – Ensinar é uma especificidade humana – do décimo nono em diante.

Freire (2017) inicia alertando que não se dirige apenas aos professores

progressistas, visto que o conjunto dos saberes é demandado pela prática educativa qualquer que seja o posicionamento político do educador. Neste ponto ele já assinala o que consideramos ser o cerne de sua análise: o entendimento de que todo ser humano, realizando sua humanidade, é um ser político.

Todo ato educativo, resultando da relação entre seres humanos, é, então, um ato eminentemente político. A dimensão política do ato educativo, portanto, não é opção, mas condição intrínseca de sua realização em um contexto sociocultural e historicamente determinado. Essa premissa perpassa todos os saberes e, compreendendo-a, Freire (2017) assume sua postura: a da defesa por uma educação que reconheça os saberes e promova a autonomia dos educandos.

A rigorosidade metódica tem a ver com o compromisso docente em estimular o pensamento crítico, ensinando não apenas conteúdos, mas apresentando os paradigmas que os sustentam. Freire (2017) chama essa tarefa de aprender a 'pensar certo'. "E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas." (FREIRE, 2017, p. 29). Para ele, essa atitude é fundamental para desenvolver a percepção sobre a historicidade do pensamento humano. Ainda, para não apenas aprender com o conhecimento socialmente reconhecido e historicamente acumulado, mas para produzir conhecimento a respeito.

A pesquisa, para Freire (2017), é indissociável do ensino. O termo professor pesquisador não se refere, então, a uma adjetivação da atividade docente, mas a um reconhecimento de sua natureza. A rigorosidade nesse processo de aprender a 'pensar certo' é o que possibilita passar de um estágio de ingenuidade àquilo que ele chama de 'curiosidade epistemológica', conceito desenvolvido em obra anterior.

O respeito aos saberes dos educandos envolve, necessariamente, a assunção da cultura e dos conhecimentos dos alunos como socialmente válidos. Além disso, sua ideia é que esses saberes sejam desmistificados e aproveitados para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Ao discutir a educação de adultos, em especial, Freire insiste que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Assim, como ignorar o mundo já lido e vivido por cada educando?

Esse princípio é fundamental para se pensar em sua mais conhecida experiência: a alfabetização de centenas de adultos em um curso de quarenta horas em 1963 em Angicos, no Rio Grande do Norte. Por meio dela, tornou-se conhecido o 'método Paulo Freire', cujo ponto de partida eram as 'palavras geradoras', substantivos familiares aos trabalhadores locais. (PELANDRÉ, 2009).

A experiência de Angicos foi multiplicada nos 'círculos de cultura' por meio do Plano Nacional de Alfabetização, no governo Jango. Pouco tempo depois, entretanto, com o golpe militar de 1964, o Plano foi extinguido. Considerado transgressor pelo regime de ditadura militar vivido à época, o sucesso da experiência motivou seu expurgo da educação brasileira. Freire foi preso e depois exilou-se. (PELANDRÉ, 2009).

Resgatamos agora sua história porque o conjunto de sua obra mostra que Freire era 'um homem à frente do seu tempo'. Ao questionar por que não se discute a realidade concreta dos alunos e propor fazê-lo, ele assevera: "Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos." (FREIRE, 2017, p. 32).

Isso em 1996, ano da primeira publicação de Pedagogia do Oprimido. Anos antes da proposição da lei que ficaria conhecida por Escola sem partido – ou Escola com censura – ele a anteviu. Não porque tivesse previsto ou profetizado seu nome, mas porque conhecia os argumentos para a defesa de uma educação não crítica, assim como conhecia as táticas para a manutenção de uma ditadura.

A criticidade, para Freire (2017), é o que transforma a curiosidade ingênua em 'curiosidade epistemológica', num exercício de superação. A curiosidade de que ele fala dota-se de crítica por meio de uma contemplação ativa do mundo em que se vive.

A ética e a estética são valores que devem acompanhar o processo de construção da 'curiosidade epistemológica'. Para Freire (2017), enquanto humanos, somos seres éticos. Assim, assumir nossa responsabilidade perante os usos que fazemos da educação é um compromisso que exige coerência.

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. (FREIRE, 2017, p. 34-35).

A corporificação das palavras pelo exemplo recorda o conhecido ditado segundo o qual "a palavra convence, o exemplo arrasta". Paulo Freire reconstrói-o dizendo que "Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o *re-diz* em lugar de *desdizê-lo*." (FREIRE, 2017, p. 36, grifos do autor). Assumir a pedagogia em favor da autonomia envolve grande responsabilidade em assumir esta luta e mantê-la com humildade.

Ao tratar da disponibilidade ao risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, Freire (2017) evoca o que ele considera ser a natureza humana. Essa é a natureza comum para toda a humanidade, construída sociocultural e historicamente, mas segundo a qual somos todos dotados de inteligência e capazes dos mesmos feitos.

Ele é enfático ao tecer um manifesto antirracista e atesta: "A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia." (FREIRE, 2017, p. 37).

Ensinar, na acepção da pedagogia crítica, é um exercício dialógico e, por isso mesmo, de valorização do outro e de seus saberes. Para Freire (2017), a aprendizagem se dá em comunicação e por isso não é plausível a ideia de que alguém seja capaz de depositar algo em outro alguém. Crer nisso seria ignorar o que nos torna humanos.

A reflexão crítica sobre a prática assinala a possibilidade de construção da práxis. Para que seja formativa, a ação exige um processo cíclico que envolve ação → reflexão sobre ação → ação. Freire (2017) enxerga esse potencial tanto em processos de formação de professores, quanto no processo cotidiano de orientação à aprendizagem do educando e na abstração a respeito do mundo em que vivemos.

A própria cisão entre teoria e prática responde a uma demanda didática em buscar compreender seus fenômenos, apesar de ambos dizerem respeito ao mesmo objeto. "O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática." (FREIRE, 2017, p. 40).

O reconhecimento e a assunção da identidade cultural são a expressão daquilo que Freire (2017, p. 44) chama de "caráter socializante da escola" e que envolve seu papel de formação integral. Ele relembra que foi vivendo em sociedade e aprendendo de forma coletiva que elaboramos a ideia de ensino.

Essas exigências abarcam, por exemplo, a necessidade do autoconhecimento para o respeito ao outro, que também sou eu. Envolvem também a solidariedade em perceber a luta do outro, em assumi-la, em exercer a empatia, em oportunizar e incentivar protagonismos alheios, respeitando o seu lugar de fala (RIBEIRO, 2017).

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educando em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de

reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (FREIRE, 2017, p. 42, grifos do autor).

É célebre a proposição de Freire segundo a qual "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (FREIRE, 2017, p. 47) e é com ela que o educador abre o segundo grupo de saberes necessários à prática educativa. A seu respeito, Freire insiste na importância de manter vigilância sobre nossa coerência entre a concepção que professamos e o exemplo que damos.

A consciência do inacabamento de que fala Freire (2017) é a consciência de que, porque humanos, somos seres sociais, históricos, culturais e, portanto, estamos sempre em processo de aprendizagem. Essa aprendizagem não se refere apenas à aprendizagem escolar, mas estende-se à vida, fazendo-nos entender que nunca estaremos 'prontos', nem individualmente, nem socialmente. A vida humana é, portanto, esse processo de busca.

Para ele, "onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente." (FREIRE, 2017, p. 50). Essa consciência advém da linguagem por meio da qual constituímos nossa cultura. Como a cultura, o trabalho nos constitui (ENGELS, 1876) e é por essa capacidade de intervir no mundo que nos tornamos seres éticos e políticos.

Destarte, não é possível viver sem escolher. E não escolher é uma escolha, como alerta Savater (1996) ao tratar de conselhos para seu jovem filho em sua releitura de Ética a Nicômaco, de Aristóteles. "Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética." (FREIRE, 2017, p. 52).

Longe de ser um peso, para Freire (2017) essa característica humana reforça nossa humanidade. É justamente essa consciência que estimula que ensejemos uma multiplicidade de caminhos, reconhecendo escolhas e não determinações.

Não ser determinado, entretanto, não significa que não sejamos condicionados pela história político-econômica e sociocultural da humanidade. E a elaboração crítica dessa consciência é que nos coloca em busca e nos possibilita agir no que está dado.

O reconhecimento de ser condicionado, assim, não tem nada a ver com uma atitude passiva perante o mundo em que se vive. Ele nos torna responsáveis pelo

mundo em que vivemos e que construímos. "Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história." (FREIRE, 2017, p. 53).

"O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros." (FREIRE, 2017, p. 58). É, portanto, nosso dever respeitar profundamente a inteireza daqueles que se colocam a nós como educandos. Sua cultura, suas identidades, seus conhecimentos são tão válidos e merecem ser tão valorizados quanto os nossos.

Dessa postura ética decorre a possibilidade de aprender com as diferenças, atitude indispensável para a construção de relações dialógicas. Além disso, sabendonos inconclusos e condicionados, Freire (2017) alerta para a necessária humildade de percebermos que estamos todos em processo de aprendizagem.

O desenvolvimento do bom-senso (FREIRE, 2017) exige que sejamos capazes de indagar a nós mesmos. Exige que sejamos capazes de estranhar o mundo à nossa volta, de problematizá-lo, de questionar normalidades. Exige que duvidemos das soluções fáceis, que suspeitemos das aparências fenomênicas (KOSIK, 1976).

O bom-senso, em Freire (2017), é o responsável pela avaliação mais imediata sobre a prática educativa, realizada informalmente na ação pedagógica. Ele envolve a responsabilidade ética em assumir nossas concepções e a capacidade de autoavaliação e autocrítica a respeito de nossas ações.

Em última instância, é o bom-senso que nos alerta para a manutenção da coerência, que nos guia para o aprendizado da humildade pedagógica. "A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão." (FREIRE, 2017, p. 64).

A humildade e a tolerância são, para Freire (2017) pressupostos para a construção verdadeira do respeito à autonomia, aos saberes e à identidade do educando. A luta em defesa dos direitos dos educadores é, para ele, um "dever irrecusável". Nenhum professor

[...] passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. (FREIRE, 2017, p. 64).

A apreensão da realidade é fundamental para que nossa relação com o conhecimento seja ativa, construindo-o e reelaborando-o em relação com a vida

concreta. Nesta perspectiva, aprender é uma atividade criadora. (FREIRE, 2017).

Assim, a realidade não é uma coisa estanque a ser observada, mas um ente que pulsa e com o qual se deve interagir e em que se pode intervir. Sendo essa realidade uma realidade humana, ela é política, assim como toda relação com ela estabelecida. (FREIRE, 2017).

Ainda que a apreensão da realidade exija seriedade, ensinar exige alegria e esperança. Alegria que motiva a aprendizagem. Esperança que alimenta o aprender. Freire é mesmo um educador ímpar.

A esperança de que fala Freire (2017) é uma esperança crítica, que nos mobiliza, que nos impede de acomodar. Para ele, esta esperança é intrínseca à natureza humana porque a história humana é feita de possibilidades, não de determinismos. "A realidade [...] não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra, e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar." (FREIRE, 2017, p. 73).

Ligada à esperança, está a convicção de que a mudança é possível. Sem ela, o futuro é campo do determinismo. Com ela, assumimo-nos sujeitos da história, capazes de intervir no mundo em que vivemos.

Essa intervenção, por sua vez, não se dá fora da humanidade e, consequentemente, não se dá isenta dos campos político-econômico e sociocultural. Assim, para Freire (2017) é impossível que a ação humana seja neutra. "Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?" (FREIRE, 2017, p. 75).

A curiosidade, para Freire, "[...] se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima é também conhecimento e não só expressão dele." (FREIRE, 2017, p. 54). É ela que, por meio da pergunta, do diálogo, do pensar juntos, mobiliza a aprendizagem.

A curiosidade, que inicia ingênua, deve ser orientada a uma curiosidade epistemológica. Ela mobiliza a pesquisa, o aprofundamento, a abstração, a imaginação e auxilia no desenvolvimento do rigor, atividades sem as quais a ciência não é possível.

Freire (2017) inicia a seção sobre a especificidade humana do ensino asseverando que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. A segurança de que ele fala, funda-se inicialmente em outros saberes, como o bom-

senso e o respeito aos saberes, identidade e autonomia dos educandos. É dela que se origina a autoridade autêntica, construída em relações horizontalizadas.

A segurança e a autoridade somente se sustentam, todavia, se forem alimentadas pela competência profissional. Diz ele: "O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe." (FREIRE, 2017, p. 89-90).

Para que seja genuína, a autoridade estabelecida entre educador e educandos na ação educativa, carece de generosidade. É a generosidade que torna possível nos enxergarmos no outro e enxergar o outro em nós. É ela que torna possível a construção da autoridade com liberdade e responsabilidade, numa perspectiva democrática. Por fim, é esta que edifica o caminho da construção da autonomia dos educandos.

Ensinar exige comprometimento porque a docência é uma relação construída entre seres humanos. Para Freire (2017), quanto mais ela possibilitar solidariedade e proximidade entre professores e alunos, maiores as chances de construir um espaço democrático e, assim, de obter sucesso nos processos de aprendizagem. A exigência de comprometimento clama novamente pela necessária coerência entre nosso discurso e nossa prática.

Além disso, sendo relação entre humanos, na docência revelamos também quem somos, por inteiro. Porque humanos e porque nosso ofício é nossa obra, não deixamos nenhuma de nossas dimensões fora de sala de aula. Afinal, a "maneira humana de estar no mundo" é uma maneira política. "Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções." (FREIRE, 2017, p. 96).

Essas opções, por sua vez, revelam nossa intencionalidade como educadores. Como já dissemos, não é possível ser humano ser escolher e nossas ações acusam nossas escolhas. Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo exige nela perceber essa intencionalidade e dirigi-la.

Ainda que dialética e contraditória – e talvez justamente por isso – é necessário lembrar que não há neutralidade no ato docente. "Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição." (FREIRE, 2017, p. 100).

Assim, também, não há neutralidade na proposição de políticas públicas para a educação. E porque descortinamos essas intencionalidades quase nunca reveladas

somos tidos perigosos. Gramsci (2000) realmente adverte que nós, professores, em fazendo o necessário questionamento à hegemonia somos potencialmente perigosos, ainda que de forma mais ou menos heteróclita e bizarra.

Como falamos, ao tratar da segurança exigida na docência, ensinar também exige liberdade e autoridade. Esses saberes caminham juntos porque "não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela." (FREIRE, 2017, p. 106). O equilíbrio entre eles está no estabelecimento dos limites, para que a liberdade não se transforme em licenciosidade e para que a autoridade não se transforme em autoritarismo.

O dilema dessa questão é "como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade." (FREIRE, 2017, p. 103). Para Freire (2017), isso se faz justamente ao exercitar a liberdade, de forma crítica, construindo responsabilidades e caminhando para a autonomia.

Ensinar exige tomada consciente de decisões porque possui intencionalidade e necessita de planejamento. Esse planejamento e essa intencionalidade estarão, sempre, encharcados daquilo em que acreditamos.

Como profissionais comprometidos, não podemos nos abster em debruçarmonos detidamente sobre o que justifica e quais são os objetivos de nosso ato educativo.
Essa justificativa e esses objetivos, para além de meras convenções burocráticas,
definem a base de nossa atuação e, por isso, refletem o que pensamos sobre nosso
aluno, sobre a educação e sobre o mundo.

É aí que se revela a politicidade da educação, que inviabiliza qualquer esforço de neutralidade. E "que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça?" (FREIRE, 2017, p. 109).

Ensinar também exige saber escutar porque somente quem escuta é capaz de falar *com* alguém e não apenas *para* alguém. Saber escutar é condição do estabelecimento de relações dialógicas, sem o que a educação se torna castradora, silenciadora.

Em síntese, "é preciso [...] que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada." (FREIRE, 2017, p. 114). E é preciso humildade para, de fato, escutar.

A escuta também é fundamental à aprendizagem genuína, elaborada por meio da construção de conhecimentos. Viabilizar uma prática educativa alternativa à

educação bancária – em que o professor deposita no aluno os seus saberes – exige oportunizar que o aluno elabore, que crie, que fale, que seja ouvido, enfim, que protagonize seu processo.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. (FREIRE, 2017, p. 117-118).

Reconhecer que a educação é ideológica exige assumir a história e a educação como exercícios de humanidade. A história necessita ser assumida como possibilidade e não determinismo. A educação como ato político. Ambas, como construção da existência.

Negar que é a ideologia que motiva decisões humanas é apostar na ignorância, é criar subterfúgios para a condução ideológica autoritária. A crença na possibilidade da não-ideologia é o desejo de quem dela se aproveita para obter vantagem sobre os que à sua sombra vivem. A sua própria negação é ideológica.

[...] como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a *morte* das ideologias. Na verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. (FREIRE, 2017, p. 129, grifo do autor).

A disponibilidade para o diálogo apresenta dois valores fundamentais à pedagogia da autonomia de Freire. A disponibilidade registra meu respeito pelo outro, minha abertura à possibilidade de nos relacionarmos, minha segurança com a aproximação de nossas diferenças.

Disponibilizar-se envolve baixar a guarda, abrir a armadura, correr o risco. A segurança em fazê-lo somente floresce no terreno da compreensão histórica da humanidade, no reconhecimento de nossa incompletude e condicionamentos. "Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer." (FREIRE, 2017, p. 132).

E é através da disponibilidade que se cria a possibilidade do diálogo, da troca, do construir juntos. Em diálogo, posso estar *com* o outro, aprender *com* ele, colocarme em seu lugar.

Querer bem aos educandos, por fim, "significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la." (FREIRE, 2017, p. 138). Significa

compreender que a docência é, sim, prática profissional, mas que se realiza na relação de pessoas inteiras aprendendo com outras pessoas inteiras.

Porque humana, a educação é capaz de compreender a autoridade e a liberdade, a fala e a escuta, a prática e a teoria, a profissionalidade e a afetividade. "A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade" (FREIRE, 2017, p. 138) e, pelo contrário, tem o potencial de, estabelecendo laços de respeito entre professores e alunos, construir meios para a aprendizagem.

Por meio destas vinte e sete exigências do ato de ensinar, que representam aquilo que Freire (2017) considera necessário à prática educativa crítica, apresentam-se reflexões que integram os conceitos de identidade, saberes e formação docentes. Essas exigências se entrelaçam e reafirmam muitas vezes as principais preocupações que guiam sua pedagogia crítica.

2.3 Shulman e a base de conhecimento para a docência

Nós rejeitamos o Sr. Shaw e sua calúnia. Assim como Aristóteles, nós declaramos que o derradeiro teste de entendimento está na habilidade de transformar o conhecimento adquirido em ensinamento. Aqueles que sabem, fazem. Aqueles que entendem, ensinam. (SHULMAN, 1986, p. 14, tradução livre).

Assim como Freire (2017), Lee Shulman (1986; 2005) importa-se com o reconhecimento dos saberes dos professores e com sua valorização. Defensor do protagonismo docente, Shulman cunhou a ideia de que há um conhecimento base - ou uma base de conhecimento - para o ensino, a partir da qual elaborou o construto do que conhecemos por conhecimento pedagógico do conteúdo.

Lee Shulman é um pesquisador estadunidense interessado no estudo do conhecimento docente e referência no estudo da formação e avaliação de professores (GAIA; CESÁRIO; TANCREDI, 2007). Sua defesa dos saberes da docência fica evidente em célebre artigo publicado por ele (SHULMAN, 1986) em que contrapõe fala de George Shaw que advoga que "quem sabe, faz; quem não sabe, ensina".

Shulman (1986) inicia suas reflexões a partir da preocupação com o formato e o enfoque dos testes que avaliam professores. Em um teste do final do século XIX, ele observa que questões vinculadas a conteúdos ou bases do ensino são supervalorizadas, em detrimento de questões referentes à prática pedagógica.

Este teste, Shulman (1986) compara a um cem anos posterior, da década de

1980. Ele relata a mudança de foco para um modelo de ensino baseado em pesquisa, que valoriza a prática pedagógica. O problema é que o foco se torna apenas este.

O descaso com o conteúdo é motivo de preocupação para Shulman (1986) e ele chega a nomear de "problema do paradigma ausente" essa falta de referência para a formulação de pesquisas e políticas públicas. Para ele, esse erro também pode ser caracterizado pela falta de percepção do professor como chave no processo de ensino. É o professor que transforma o conteúdo com seu conhecimento e viabiliza a aprendizagem.

O problema da dicotomia entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico é investigado por ele e, para isso, ele remonta ao surgimento da universidade. Longe de querer santificar a universidade medieval, Shulman (1986) apresenta seus problemas, mas busca os aprendizados possíveis.

Por princípio, as universidades serviam à formação de professores, por meio das guildas. Isso porque aqueles que aprendiam e se periciavam em seus ofícios eram professores em potencial. De forma derradeira, a avaliação do conhecimento apreendido na guilda era feita por meio da verificação da capacidade de ensiná-lo.

Esse retorno à universidade medieval é importante para identificar que a dicotomia entre os conhecimentos do conteúdo e pedagógico é um problema da contemporaneidade. Shulman (1986) demonstra o fundamento dessa premissa remontando a Aristóteles, para quem a capacidade de ensinar é que caracteriza o saber.

Voltando a insistir na centralidade do papel do professor nos processos de ensino-aprendizagem, Shulman (1986) se questiona:

Quais são as fontes do conhecimento do professor? O que faz um professor saber e quando ele veio a saber isso? Como o novo conhecimento adquirido, o velho conhecimento recuperado e ambos combinados formam uma nova base de conhecimento? (1986, p. 8, tradução livre).

Em outro trabalho, Shulman (2005) preocupa-se com os parâmetros utilizados para a reformulação de políticas de ensino. Para ele, tem-se ignorado importantes dimensões do processo educativo, sem as quais é impossível pensar nos processos de formação e avaliação de professores. Dentre essas dimensões encontram-se a necessidade de conhecer as fontes de conhecimento da docência e os processos pelos quais professores pensam e realizam suas ações.

Ele procura valorizar a centralidade do professor no processo educativo construindo a caracterização do professor experiente e demonstrando como seus

saberes são diferenciais para o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem. Para isso, ele explora um relato detalhado sobre a prática docente da professora Nancy.

Nancy possui um diferencial que Shulman (2005) denomina como a capacidade de gestar as ideias de seu próprio planejamento e de como o conhecimento vai sendo construído em aula.

Admirado com o trabalho da professora, relata sua capacidade de planejamento por meio da organização do tema abordado no tempo previsto e em associação a tarefas propostas. A ela, Shulman (2005) atribui, ainda, a capacidade de atender a "vários propósitos pedagógicos, diferentes níveis de dificuldade, diferentes tipos de alunos, vários tipos de tópicos ou ênfase" (SHULMAN, 2005, p. 3, tradução livre). Um trabalho pedagógico como este exige o equilíbrio entre o domínio do conteúdo e a habilidade didática, bases do conhecimento pedagógico do conteúdo de Shulman.

Perceptivelmente, Nancy é capaz de adaptar diferentes estratégias a diferentes contextos. Ela é, sobretudo, flexível à realidade com que trabalha. Esse espantoso desempenho mobiliza, em Shulman (2005), algumas questões: "Quais são as crenças, concepções e conhecimentos práticos que permitem que Nancy ensine; como ela faz isso? Outros professores podem estar preparados para ensinar com esse grau de habilidade?" (SHULMAN, 2005, p. 4, tradução livre).

Ele acredita que é a partir de questões como essas que se fundam os desejos de realizar reformas educacionais, na expectativa de elaborar um ensino de excelência generalizado. No Brasil, essa expectativa tem se traduzido na perseguição da meta em ofertar ensino público, gratuito e de qualidade.

Nessa mesma direção, construir a excelência do ensino passa, necessariamente, pela profissionalização da docência. Reformistas defensores desse ponto de vista ancoram

seus argumentos na convicção de que existe um "conhecimento básico para o ensino" - isto é, um conjunto codificado ou codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologia, ética e disposição, responsabilidade coletiva -, bem como um meio para representá-lo e comunicá-lo. (SHULMAN, 2005, p. 5, tradução livre).

Entretanto, apesar da generalização dessa importante convicção, Shulman (2005) indica que pouco se estuda sobre a natureza dessa base de conhecimento para o ensino ou sobre como os professores atuam sobre ela. Sua preocupação é,

então, investigar essas questões e levantar as fontes que alimentam essa base.

Inspirando-se na metodologia de observação adotada por Piaget, Shulman (2005) e sua equipe observaram a transformação de alunos em jovens professores e em professores competentes. Ao mesmo tempo, observavam o desempenho de professores experientes, como Nancy, criando correlações: "[...] à medida que fomos analisando mais a fundo nossos casos, nos perguntamos repetidamente o que os professores conheciam (ou ignoravam) e que lhes permitia ensinar de uma certa maneira." (SHULMAN, 2005, p. 6, tradução livre).

A partir disso, Shulman (2005) desenvolve sua percepção sobre a base de conhecimento para o ensino e suas fontes e examina os processos de raciocínio e ação pedagógica utilizados por professores para mobilizar o conhecimento. Essas duas ideias culminarão em conceitos chave na leitura do pesquisador sobre o ensino e a formação de professores.

Shulman (2005) também observa ser de conhecimento tácito que o ensino requer conhecimentos gerais, conhecimentos específicos do conteúdo e habilidades didáticas. Essa visão, porém, é muito superficial e ignora a complexidade do trabalho docente.

Dessa forma, ele problematiza o olhar sobre a sala de aula pautado pela visão de eficácia do ensino. Quando a investigação sobre a qualidade do ensino limita-se a observar apenas o desempenho discente, consegue traduzir a eficácia em competências desejáveis nos testes. Em contrapartida, perde a riqueza da sala de aula e desconsidera a flexibilidade da ação pedagógica. (SHULMAN, 2005).

Aspectos críticos do ensino, tais como a matéria ensinada, o contexto da sala de aula, as características físicas e psicológicas dos alunos, ou a realização de objetivos que não são facilmente avaliados por meio de testes padronizados, são comumente ignorados quando se tenta descobrir os princípios gerais do ensino eficaz. (SHULMAN, 2005, p. 8, tradução livre).

Assim, para Shulman (2005), as pesquisas sobre eficácia do ensino não podem ser a única referência sobre o que é a base de conhecimento para o ensino. É por isso que ele valoriza, em contraponto, a realização de estudos empíricos.

Para o autor, as fontes para a base de conhecimento podem ser tão vastas que "a questão deveria expressar nossa dúvida sobre como se pode realmente adquirir o vasto corpo de conhecimento sobre o ensino durante o breve período destinado à formação de professores." (SHULMAN, 2005, p. 9, tradução livre).

A questão que se coloca, portanto, é como resolver isso nos processos de

formação de professores. Destarte, Shulman (2005) apresenta uma perspectiva sobre o ensino. Para ele, "[...] o processo de ensino começa necessariamente em uma circunstância em que o professor compreende o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado." (SHULMAN, 2005, p. 9). Isso ocorre mesmo quando se consideram as estratégias centradas no aluno, pois o professor é a chave do processo, é ele o instrumento de mediação entre o conhecimento e a aprendizagem.

Flertando com a problematização da ideia de utilidade em educação, Shulman (2005) assevera que "[...] aprender um assunto muitas vezes não é um fim em si mesmo, mas sim um veículo que serve a outros propósitos." (SHULMAN, 2005, p. 10). Por meio da relação de ensino-aprendizagem, todos se modificam, professor e alunos aprendendo entre si. É a educação em comunhão de que nos fala Freire (2017).

Shulman não para por aí. Ele vê o ensino como algo além de 'saber' mais. É nesse sentido que se interessa em saber como o professor passa a ser, efetivamente, professor. Por isso é que ele observa as transições do desenvolvimento profissional docente: de estudante a professor novato, de novato a experiente. Por isso, também, ele se esforça em conhecer as categorias que formam a base do conhecimento para o ensino. (SHULMAN, 1986; 2005).

Preocupado com o conhecimento do professor, tendo por enfoque inicial o conteúdo, ele assim caracteriza três categorias de conhecimento de conteúdo: (a) conhecimento do assunto específico do conteúdo, (b) conhecimento pedagógico do conteúdo e (c) conhecimento do currículo. (SHULMAN, 1986).

O conhecimento do assunto específico do conteúdo refere-se ao doravante denominado conhecimento do conteúdo em si. Tal recorte foi tema de reflexão de outros autores citados por Shulman (1986): Bloom, Gagné, Schwab e Peters.

É de Schwab que ele abstrai o entendimento de que as estruturas do conhecimento do conteúdo variam conforme suas áreas e onde apreendeu as ideias de conhecimento sintático e conhecimento substantivo mencionados no tópico sobre identidade docente. Assim, o conhecimento do conteúdo se traduz, para Shulman (1986) na necessidade de que os professores saibam explicar os porquês, determinar os contextos conforme as necessidades dos assuntos específicos e definir o que é fundamental e o que é periférico.

O conhecimento pedagógico do conteúdo representa a capacidade em representar ideias, em realizar a transposição didática. Ele tem a ver, também, com o conhecimento sobre o perfil dos alunos, de sua aprendizagem e de seus

conhecimentos e crenças prévios.

Mais que uma mera justaposição, o conhecimento pedagógico do conteúdo revela uma combinação especial entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico (SHULMAN, 1986; 2005). A ele, relacionamos a metáfora com que Tardif (2014) expressa a constituição do saber docente: o de um "especial amálgama" composto por outros saberes.

É o conhecimento pedagógico do conteúdo a categoria de conhecimento que, diferencia, para Shulman (2005), o especialista do professor. Esta categoria representa o encontro entre o conhecimento específico e a didática e é seu conceito diferencial.

O conhecimento do currículo envolve o domínio do referencial da área de ensino. Shulman (1986) associa esse conhecimento a uma farmacopeia, sugerindo que o acesso ao conhecimento enciclopédico subsidia a promoção do ensino.

Dessa categorização, resulta a perspectiva de exames de professores centrados no conteúdo. Na idealização de Shulman (1986), caberiam, por exemplo,

perguntas sobre os erros de compreensão mais comuns da fotossíntese entre os pré-adolescentes, por exemplo, e as estratégias mais frequentemente usadas para superar estas dificuldades. Isso seria muito mais difícil do que qualquer exame de professores atual. (SHULMAN, 1986, p. 10, tradução livre).

Além dessa estrutura de conhecimento, Shulman (1986) pensou nas formas como o conhecimento docente é representado e as nomeou como conhecimento proposicional, conhecimento de caso e conhecimento estratégico. Essas representações são formas de organizar os conhecimentos mencionados anteriormente e Shulman (1986) reflete sobre vantagens e fragilidades de se pensar o conhecimento docente em cada uma delas.

O conhecimento proposicional é baseado em princípios, máximas e normas. O conhecimento de caso em protótipos, precedentes e parábolas. O primeiro, origina-se de dedução. O segundo, deve estimular a indução do raciocínio.

Ambos parecem estimular uma perspectiva de metodologias ativas de aprendizagem, mas Shulman (1986) apresenta ponderações em virtude da necessidade de fundamentação sobre esse aprendizado. Ele não ignora as potencialidades dessas representações, mas propõe ir além. Em suma, ensinar é habilidade, mas é mais que isso.

A representação do conhecimento de forma estratégica visa o encontro e o

confronto dialético entre proposições e casos. E aqui reside uma questão chave para a construção da profissionalidade da docência, pois, para Shulman (1986), "o que distingue um mero ofício de uma profissão é a indeterminação das regras quando aplicadas a casos particulares." (SHULMAN, 1986, p. 13, tradução livre).

O professor, então, é um profissional capaz de realizar seu ofício e de entendêlo de tal forma que é capaz de ensiná-lo, esclarecendo seus fundamentos. Conhecimento por si só não gera docência. Para sua prática, é necessário agir consciente, prática reflexiva e formação crítica.

Essa reflexão sobre a composição da base de conhecimento do ensino, resulta, após anos de pesquisa na área, em uma nova relação composta pelas seguintes categorias: (a) conhecimento do conteúdo; (b) conhecimento didático (ou pedagógico) geral; (c) conhecimento do currículo (procedimental); (d) conhecimento didático (ou pedagógico) do conteúdo; (e) conhecimento dos estudantes e de suas características; (f) conhecimento do contextos educacionais (ou da escola); e (g) conhecimento dos fundamentos educacionais e escolares (SHULMAN, 2005). Para nós, este esforço representa os saberes percebidos pelo autor como necessários ao desempenho da docência.

Quanto às fontes da base de conhecimento para o ensino, Shulman (2005) identifica quatro nutrizes principais: (a) formação acadêmica; (b) currículo e contexto educacional; (c) pesquisa da área educacional; e (d) experiência.

A formação acadêmica fundamenta o conhecimento do conteúdo, por meio do acesso à literatura e à epistemologia da área. Além disso, é ela que suporta a definição do que é essencial e do que é periférico em matéria de ensino. Para Shulman (2005), essa escolha perpassa pelo conhecimento de estruturas substantivas e sintáticas de que fala Schwab e que referimos ao tratar da constituição da identidade docente.

O currículo e o contexto educacional fundamentam o saber 'procedimental' ao elaborar a institucionalidade das relações pedagógicas. Eles "[...] constituem as ferramentas do ofício e as circunstâncias contextuais que facilitarão ou inibirão as iniciativas de ensino." (SHULMAN, 2005, p. 13, tradução livre).

A pesquisa da área educacional consolida uma literatura especializada que fundamenta, especialmente, o conhecimento pedagógico. É a partir dela que se podem consolidar, por exemplo, princípios gerais do ensino eficaz que potencializam o trabalho docente. Esses princípios, entretanto, não podem tornar-se absolutos a ponto de tornarem-se preceitos e enrijecer o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Shulman (2005) reforça a importância de avaliar o ensino a partir de sua concretude. Julgar o mérito docente apenas sobre dados genéricos do que se acredita ser um ensino eficaz apenas achincalha com a docência sem com ela se comprometer.

O fato de descobrir, explicar e codificar princípios gerais de ensino simplifica a atividade de ensino que, de outra forma, seria complexa demais. O grande perigo surge, no entanto, quando um princípio geral de ensino é distorcido em um preceito, quando a máxima se torna uma determinação. (SHULMAN, 2005, p. 14, tradução livre).

É preciso, então, valorizar a complementaridade de pesquisas genéricas e específicas, de estudos sobre ensino, que costumam realizar um recorte sobre a coletividade da escola e seus contextos, e sobre aprendizagem, que costumam deterse sobre particularidades.

A última fonte de conhecimento que dá base à docência relatada por Shulman (2005) é a experiência. Para o autor, é ela que possibilita a construção de uma "sabedoria didática prática de professores competentes" e é sobre ela que Shulman (2005) se debruça para compreender a perícia do trabalho docente.

A esse respeito, Shulman (2005) tece uma reflexão que nos recorda a caracterização elaborada por Marcelo (2009; 2010) a respeito da profissão docente.

Uma das frustrações do ensino como tarefa e profissão é a profunda amnésia individual e coletiva, a frequência com que se perdem as melhores criações daqueles que se dedicam a essa atividade, de modo que não estão disponíveis para seus colegas atuais e futuros. Ao contrário de outras disciplinas, como a arquitetura (que mantém suas criações em planos e construções), o direito (que cria uma jurisprudência composta de julgamentos e interpretações), a medicina (com suas histórias e estudos de caso) e até mesmo o xadrez, o bridge ou o balé (com suas tradições de manter jogos memoráveis ou apresentações coreografadas através de formas inventivas de notação e registro), o ensino não é ensinado na frente de uma plateia composta de colegas. Falta uma história de prática. (SHULMAN, 2005, p. 16, tradução livre).

Marcelo (2009; 2010) é enfático ao referir o isolamento como característica marcante da docência e Shulman (2005) observa que esses fatores dificultam a própria realização da reflexão sobre a prática e, consequentemente, da construção de conhecimento coletivo a respeito.

O registro e a socialização do vivido possibilitam desvelar o que está implícito na prática pedagógica. É essa troca com os pares que permite o desenvolvimento da pesquisa em educação. E é em função dessa convicção que Shulman (2005) investiga quais são os processos de raciocínio que subsidiam as ações pedagógicas.

Como dito, a principal fonte empírica das pesquisas de Shulman (2005) são os

professores iniciantes, que transitam de aprendizes a professores, que estão aprendendo a ser professores. Essa transição, porém, não é simplesmente determinada por tempo ou situação.

Em sintonia com Freire (2017), para quem ensinar e aprender são duas faces de uma mesma moeda, Shulman (2005) esclarece que

A metáfora da viagem de ida e volta não é usada por acaso. O trânsito entre a condição de aluno e a de professor não é unidirecional. Os melhores professores, tanto quanto aqueles com aptidões mais limitadas, necessitam constantemente adquirir novos conhecimentos para ensinar. (SHULMAN, 2005, p. 17, tradução livre).

Em Shulman (2005), a construção da práxis pode ser representada em sua reflexão sobre o que chama de processos de raciocínio e ação pedagógica. Esse é o principal fundamento de sua concepção de ensino, pensado por ele como um ato de razão, seguido por raciocínio e ação e que só é completado com o retorno ao processo de reflexão sobre o feito para então ser reiniciado.

A base de seu entendimento do ensino como um processo de raciocínio e ação pedagógica é a "docência como um ato de compreensão e raciocínio, de transformação e reflexão" (SHULMAN, 2005, p. 17, tradução livre), aspectos que ele considera serem ignorados pelas pesquisas e políticas educacionais e que, acredita, devem impactar a formação de professores.

Mais uma vez em consonância com Freire (2017), nessa concepção de ensino não cabe a postura bancária de um professor que deposita saberes em seus alunos. Professores formados na perspectiva da gestão de ideias serão capazes de fomentar uma relação ativa dos alunos com sua própria aprendizagem. Os ideários de Freire (2017) e de Shulman (2005) nos conectam com expressões hoje consideradas inovadoras, como os conceitos de aprendizagem ativa e de sala de aula invertida, e nos confirmam a convicção de seu vanguardismo.

Os processos de raciocínio e ação pedagógicos que sustentam o trabalho docente ocorrem, para Shulman (2005), de forma cíclica. Para expor didaticamente seu entendimento a respeito, ele organiza um modelo que abarca as seguintes etapas: compreensão \rightarrow transformação (preparação; representação; seleção; adaptação e adequação às características dos alunos) \rightarrow ensino \rightarrow avaliação \rightarrow reflexão \rightarrow novas maneiras de compreender.

Para ensinar, é fundamental que, primeiro, o professor compreenda. Ele deve compreender o conteúdo, seus paradigmas, suas inter-relações, os objetivos do programa com que trabalha. Novamente, o diferencial entre o especialista, que também compreende, e o professor, é a capacidade de compreender como o conhecimento pode ser transformado. Como dissemos, essa é a premissa da existência de um conhecimento pedagógico do conteúdo.

A transformação é esse processo por meio do qual o professor é capaz de transpor didaticamente o conteúdo, potencializando a construção da compreensão por meio da facilitação da comunicação com o objeto de estudo. Trata-se de uma etapa exigente, constituída, para Shulman (2005), de uma série de processos.

A preparação envolve a análise dos materiais didáticos. A representação trata de construir alternativas para a exposição conceitual e criar relação entre a compreensão do professor e aquela esperada nos alunos. A seleção refere-se à conjugação das estratégias de ensino com as representações criadas a partir da preparação inicial. Finalmente, a adaptação e o ajuste às características dos alunos elaboram o cuidado com as particularidades do contexto educacional, escolar, da turma, enfim, a personalização do processo de ensino.

Estas formas de transformação, estes aspectos do processo pelo qual passamos da compreensão pessoal à preparação para que outros compreendam, constituem a essência do ato de raciocinar pedagogicamente, do ensinar como raciocínio, e do planejamento — explícito ou implícito — do exercício da docência. (SHULMAN, 2005, p. 21, tradução livre).

Comumente, a transformação é vinculada como o exercício da docência em si porque exige, justamente, o planejamento e a mobilização didática do professor. Shulman (2005) refere-se a esse momento inicial como o ensaio do ato pedagógico.

O que Shulman (2005) denomina por ensino é o aspecto observável dos processos de raciocínio e ação pedagógicos que o envolvem. Em suma, é a ação pedagógica em si, que emprega todo o processo de raciocínio que a antecede. É preciso atentar, porém, que

O raciocínio pedagógico faz parte do ensino na mesma medida que o faz o ato real de ensinar. O raciocínio não termina quando começa o ensino. As atividades de compreensão, transformação, avaliação e reflexão continuam a ocorrer durante o ensino ativo. A docência mesma se converte num estímulo para a análise reflexiva e para a ação. (SHULMAN, 2005, p. 23, tradução livre).

A compreensão, a transformação e o ensino configuram as etapas prospectivas do processo de ensino e Shulman (2005) acredita que há uma estreita relação entre elas. Ele percebe e expõe isso de maneira evidente por meio da observação de outro pesquisador.

Ao relatá-la, ele demonstra que a adaptação das estratégias de ensino por uma professora iniciante se dá conforme seu domínio ou segurança para lidar com o tema e não conforme seus objetivos de ensino, como seria imaginado. Assim, os estilos de ensino que ela emprega estão diretamente relacionados à sua compreensão sobre o tema e à sua capacidade de transformar essa compreensão.

A avaliação inicia o processo de retrospecção sobre o raciocínio pedagógico e sobre a ação pedagógica e é parte integrante do processo de ensino. Em Shulman (2005), ela é também fonte de aprendizagem para professor e alunos sobre o processo que vivem.

A capacidade de realizar a avaliação está diretamente atrelada ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Afinal, para compreender o processo de aprendizagem dos alunos, é necessário que o professor compreenda profundamente o conhecimento que intenciona mobilizar e os fundamentos da aprendizagem em si.

A reflexão constrói a possibilidade de aprender a partir da experiência, por meio de análise. Em parceria com a avaliação, ela proporciona o encontro da ação pedagógica com o raciocínio que deu origem a seus objetivos.

Esse ciclo conduz professores e alunos a novas maneiras de compreender, por meio das quais ele se reinicia. É preciso atentar, entretanto, que o exercício do ciclo não é automático e que o ciclo não deve ser visto como uma estrutura fixa.

Trata-se de uma alegoria didática para representação dos processos almejados no processo de ensino, não de um passo-a-passo. Além disso, a construção de uma nova compreensão também não é automática. "Para que ela se produza, são necessárias estratégias específicas de documentação, análise e debate." (SHULMAN, 2005, p. 26, tradução livre).

Retomando as discussões sobre o que as reformas e políticas educacionais têm pautado a respeito do ensino, Shulman (2005) adverte que toda proposição tem, mesmo que implícita, uma concepção sobre o que configura a competência docente. Superando o dogma que incita a profissionalização da docência por meio de sua adequação aos modelos de profissionalidade de outras profissões, Shulman (2005) exorta o reconhecimento dos saberes docentes.

Esse reconhecimento se dá por meio da valorização da base de conhecimento para o ensino, dos seus conhecimentos típicos e da assunção dos processos de raciocínio e ação pedagógicos. "O conceito de raciocínio pedagógico coloca a ênfase na base intelectual para o desempenho docente, e não apenas em suas condutas."

(SHULMAN, 2005, p. 27, tradução livre).

Sobre os exames de professores, Shulman (1986) conclui que devem ser geridos pela categoria e contemplar tanto conteúdos base, quanto conteúdos pedagógicos. Longe de reduzirem-se a meras verificações de desempenho, isso deve revolucionar os processos de formação de professores, construindo conhecimento a partir da pesquisa de situações reais.

Assim será possível pensar em elevar a eficiência dos processos de ensino a um padrão de excelência sem que eles sejam padronizados, o que certamente os aniquilaria. Além disso, pensando a educação como processo humano que visa o desenvolvimento integral de membros de uma comunidade, os processos de ensino e aprendizagem precisam ser objetivados como processos de construção de conhecimento entre seres humanos. Esse lembrete, ainda que óbvio, visa o cuidado para que "o enfoque da base de conhecimento não gere uma imagem excessivamente técnica do ensino, uma iniciativa científica que tenha perdido seu espírito." (SHULMAN, 2005, p. 27, tradução livre).

Todo o trabalho desenvolvido por Shulman (1986; 2005) contrapõe a citação de Shaw mencionada no início de nossa exposição, cuja reescrita ele sugere: quem sabe faz; quem entende, ensina. Para Shulman (1986), "o derradeiro teste de compreensão está na habilidade de transformar o conhecimento adquirido em ensinamento." (SHULMAN, 1986, p. 14, tradução livre).

2.4 Tardif e os saberes docentes

Conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico. (TARDIF, 2014, p. 120).

Para Tardif (2014), a profissionalização da docência passa, necessariamente, pelo reconhecimento dos saberes docentes. Os saberes de que nos fala Tardif (2014), entretanto, não são apenas aqueles habitualmente atribuídos à docência por força das ciências da educação, mas saberes próprios da realização da prática docente.

Sua convicção é tal que o autor propõe a consolidação de uma epistemologia da prática profissional dos professores. "Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas."

(TARDIF, 2014, p. 255, grifos do autor).

Sua teoria se funda na radicalização da necessidade de construir a pesquisa educacional a partir do chão da escola, compreendendo e valorizando os saberes que ali são produzidos. E nesse sentido assevera que "[...] esse repertório de conhecimentos poderá existir se, e somente se, reconhecermos que os professores possuem a capacidade de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir." (TARDIF, 2014, p. 205).

Para ele, professores ocupam uma posição estratégica em nossa sociedade, porém são desvalorizados em relação a seus saberes. Sua importância têm sido constantemente questionada em um contexto de desvalorização da escola e de ascensão de tecnologias de informação e comunicação.

Essas questões estão relacionadas, também, ao descrédito à função docente como 'transmissora' de saberes. Essa mudança de paradigma possibilita a elaboração de uma nova concepção de docência, fundada na construção de conhecimentos, mas arrisca invisibilizar a necessidade de aprendizagem intergeracional da cultura.

Tardif (2014) reflete sobre alguns paradoxos da profissão docente que ele acredita contribuírem para esse cenário. O primeiro é a replicação da divisão social do trabalho na docência, opondo universidade e escola, ciência e técnica, o que é intelectual do que é 'manual'.

O segundo é a necessidade de não apenas saber, mas saber ensinar o que se sabe. O terceiro é a progressiva racionalização da formação e da prática docentes, decorrente em alguma medida da apropriação dos saberes da psicologia, e que implicou em mudanças na relação de autoridade entre professores e alunos.

O quarto é a docência como tarefa exclusivamente instrucional, mudança de papel social do professor que gerou a perda da perspectiva da formação integral do aluno. Este é fruto da transformação da escola em uma instituição de massa, que, por sua vez, é um dos impactos dos processos de universalização do ensino.

Por fim, o quinto paradoxo é representado pela deslegitimação da escola como produtora de saberes, consequência da lógica de mercado que compreende o ensino como ato de consumo. Para Tardif (2014), nessa lógica "[...] a função dos professores não consistiria mais em formar indivíduos, mas em equipá-los" (TARDIF, 2014, p. 47).

É necessário, então, reencontrar o lugar da escola em um contexto da gestão do conhecimento. Para tal, é fundamental superar a alienação entre docentes e saberes, valorizando a ambos e a suas inter-relações. Procurando esclarecer sua

perspectiva sobre o saber docente, Tardif (2014) expõe seis princípios acerca de sua teoria.

O primeiro diz respeito à íntima relação entre saber e trabalho. Dessa relação, Tardif (2014) extrai que o saber está atrelado à pessoa do trabalhador e, consequentemente, à sua obra. O saber, assim, não é apenas instrumento de trabalho, mas produz e é produzido por ele. Em função disso, o saber também constitui a identidade do trabalhador.

O segundo diz respeito a um conceito chave da teoria de Tardif (2014) sobre os saberes docentes: o de que eles são plurais, compósitos e heterogêneos. Os saberes docentes possuem múltiplas fontes e são combinados de diversas formas por profissionais que são distintos entre si. Além disso, os saberes não representam apenas e necessariamente conteúdos que devem ser aprendidos, mas uma série de modos de ação, de habilidades e de relações curriculares.

Em terceiro lugar, os saberes docentes são, também, temporais. Essa temporalidade diz respeito tanto ao processo de vida e carreira individuais, quanto ao processo de modificação dos saberes de uma profissão ao longo do tempo de acordo com interferências socioculturais. O processo individual de desenvolvimento dos saberes leva tempo e engloba tanto o período anterior à docência, quanto o seu desenvolvimento profissional. (TARDIF, 2014).

O quarto aspecto é a convicção de que a experiência de trabalho é fonte de saber e baluarte dos demais saberes. No cotidiano profissional, professores mobilizam seus saberes, concedendo-lhes diferentes graus de importância conforme o contexto e sendo a própria experiência sua referência de atuação. (TARDIF, 2014).

Em quinto lugar, Tardif (2014) localiza o saber docente como um saber relacional. É um saber sobre seres humanos construído na relação com estes seres humanos e, portanto, impregnado dessa humanidade. A partir desse olhar, ele propõe uma superação da ideia de que a educação deve formar para o trabalho, entendendo-a como potência de formação integral dos seres humanos.

Por fim, o autor conclui que tal leitura sobre os saberes impacta profundamente nossos valores quanto a currículo, conhecimento e cultura. Assim, o processo de formação de professores necessita ser repensado e visar o encontro entre os saberes construídos sobre o ensino por meio de pesquisas educacionais e os saberes construído no processo de ensino, no cotidiano da sala de aula.

Para Tardif (2014, p. 37), "a prática docente não é apenas um objeto de saber

das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos".

Quanto ao conceito de saber, o autor procura delimitar sua caracterização, ao invés de defini-lo. Ao cabo de uma discussão, expressa que "o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões." (TARDIF, 2014, p. 223).

Assim, vincula-o ao que chama de exigências de racionalidade. Para o autor, então, o saber está mais ligado a uma razão prática do que a um domínio cognitivo; tem a ver com a produção de um valor sobre algo.

Nesse sentido, o saber docente é reconhecido na intencionalidade do ato educativo e é construído na reflexão sobre o exercício profissional. Para discutir seus sentidos, ele apresenta três concepções fundamentadas em diferentes correntes filosóficas.

Na perspectiva das representações mentais, o saber pode ser entendido como uma certeza subjetiva. Na perspectiva racionalista, como em Kant ou Karl Popper, o saber pode ser tido como o juízo sobre uma percepção ou o discurso a seu respeito. Por fim, em uma perspectiva mais interacionista, pode referir-se ao processo de construção de argumentos na coletividade.

A respeito dessa exposição, Tardif expressa que "[...] nosso enfoque do saber é discursivo, e não representacional; argumentativo, e não mentalista; de comunicação, e não computacional." (TARDIF, 2014, p. 207).

Destarte, é a partir desse ponto de vista que entendemos que o saber docente é validado em sua cultura profissional. Dito de outra forma, a identidade e os saberes docentes são anteriores, contemporâneos e posteriores aos indivíduos porque são fenômenos sociais.

Em profunda relação com tais argumentos, o conceito fundamental sobre um saber é que ele é, necessariamente, produzido em processos de socialização. De outra forma, é por meio da relação do indivíduo com as fontes de saberes que ele constrói sua identidade. (TARDIF, 2014, p. 71).

Nesse sentido, o trabalho docente é ilustrado por Tardif (2014) como um trabalho emocional, mental e moral. Emocional porque o trabalhador é seu próprio instrumento de trabalho; mental porque o meio e o produto do trabalho são transportados involuntariamente; e moral em função da implicação ética implicada na

formação de outros seres humanos.

Essa perspectiva expressa o aspecto artesanal do ofício docente, profundamente impregnado pela ação de quem o realiza. Assim, não apenas o professor forja sua identidade profissional em relação com os saberes, mas a expressão dos saberes docentes tem a marca de quem os mobiliza: "a personalidade dos professores impregna a prática pedagógica: não existe uma maneira objetiva ou geral de ensinar; todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa." (TARDIF, 2014, p. 144-145).

Dando continuidade à nossa discussão conceitual, Tardif (2014) declara o saber docente como um saber social. Tal afirmação se justifica no entendimento de que o saber (a) é partilhado por uma coletividade; (b) é legitimado por um sistema; (c) tem por 'objeto' algo social: pessoas e conhecimentos em relação; (d) se modifica socialmente por meio da história e da cultura; e (e) é adquirido por meio de processos de socialização.

Essa concepção contrapõe-se à crença de que os saberes docentes possam ser inatos ou vocacionais. Mesmo os saberes experienciais e os saberes constituídos sobre aprendizagens anteriores à formação profissional são incorporados aos saberes da docência a partir da reflexão em processos de socialização profissional.

Ademais, como dissemos, o saber docente é um saber plural, compósito e heterogêneo. Nas palavras de Tardif (2014), ele é como um "especial amálgama" composto por uma diversidade de outros saberes que são assim nomeados e agrupados pelo autor: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Os saberes disciplinares são oriundos dos campos do conhecimento formados pela tradição cultural. Os saberes curriculares são aqueles constituídos a partir da incorporação do referencial que sustenta o sistema escolar. Os saberes profissionais são os saberes da formação inicial, transmitidos pelas instituições de formação de professores. Os saberes experienciais constituem-se como o *habitus* do professor, fundado em sua prática.

Em suma,

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

Concernente à perspectiva de socialização profissional, a definição do saber profissional passa, necessariamente, pelo reconhecimento da coletividade. Assim, a

delimitação da base de conhecimento necessária para o ensino não configura apenas uma questão métrica, mas política. Nesse mesmo sentido, Tardif (2014) adverte que o posicionamento político dos professores a respeito dos saberes que constituem o seu saber é fundamental para a valorização dos saberes que constroem em sua prática.

As fontes desses saberes relacionadas por Tardif (2014) são as mais diversas e abrangem diferentes períodos da história de vida dos indivíduos. O quadro abaixo, elaborado pelo autor, ajuda a demonstrar que os saberes que compõem o saber docente têm origem desde a etapa de socialização primária até a socialização profissional em si.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

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

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

A socialização primária refere-se ao período anterior ao contato com a escola. Nesse momento, a construção de saberes se dá em processos informais de educação que são profundamente marcantes para a elaboração do professor sobre o que são ou devem ser os processos formativos.

A socialização pré-profissional diz respeito ao período de desenvolvimento do saber do professor em contato com a escola antes de sua formação profissional. Tardif (2014) refere que "os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes

mesmo de começarem a trabalhar." (TARDIF, 2014, p. 68).

A socialização profissional é marcada pelo início da formação profissional e se alonga durante todo o desenvolvimento de carreira do professor. Essa socialização é promovida tanto em processos regulares de formação inicial e continuada, quanto, e principalmente, no cotidiano do exercício da profissão.

É mister registrar que nem a socialização profissional, nem aquela realizada antes do início da profissão ocorrem em terreno neutro (TARDIF, 2014, p. 79). Tal esclarecimento, que pode soar como reforço do óbvio, se faz necessário para que localizemos nossas reflexões no compromisso com o desvelamento ideológico do processo educativo.

As fontes mencionadas pelo autor a partir de suas pesquisas e da referência a outros pesquisadores são diversas. Dentre elas, destacamos algumas relativas aos períodos de socialização primária e de socialização pré-profissional: a vida ou *habitus* familiar, antigos professores, experiências escolares (em especial atividades de monitoria ou auxílio a colegas), experiências extracurriculares, além de outras experiências da vida infanto-juvenil em geral.

Os saberes constituídos a partir dessas primeiras fontes têm raízes profundas na história de vida dos indivíduos e são capazes de resistir ao crivo científico da formação inicial e até ao percurso da vida profissional. Problematizá-los é, portanto, um grande desafio.

A experiência em coordenadorias pedagógicas e em processos de formação de professores confirma essa dificuldade. As crenças mais intimamente arraigadas perceptivelmente foram forjadas antes dos processos de formação profissional.

Tardif (2014) também menciona fontes relativas ao período de socialização profissional. Dentre elas, interessa-nos especialmente aqui a experiência dos pares de profissão.

Trata-se de uma fonte informal de saber determinante para a reconstrução dos ideais de ensino, aluno e professor elaborados antes do período de socialização profissional. Ela é chave em nossa concepção de formação continuada e destacarse-á dentre os dados analisados nesta pesquisa.

Em outras profissões é comum que a formação específica no cotidiano concreto de trabalho se dê no estabelecimento da relação entre os novatos e os experientes. A solidão do trabalho docente (MARCELO, 2009; 2010; TARDIF, 2014) dificulta essas práticas. Precisamos, então, repensar a organização do trabalho pedagógico para

possibilitar esses espaços.

Além das reflexões sobre os períodos de socialização, Tardif (2014) debruçase sobre a construção da carreira docente. Nesse sentido, o autor indica a importância de se pensar a formação profissional de professores a partir do entendimento das fases de desenvolvimento profissional.

As fases de desenvolvimento profissional de início de carreira são nominadas por Tardif (2014) como fase de exploração – de 1 a 3 anos – e fase de estabilização e consolidação – de 3 a 7 anos. Para ele, "as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho." (TARDIF, 2014, p. 82).

Esse período inicial de experiência profissional é apresentado como um período crítico, exigente, de choque com a realidade, de aprendizagem intensa e marcado pelos maiores índices de evasão. Assim, a compreensão de sua teoria, que corrobora com outros autores já discutidos (MARCELO, 2009; 2010; SHULMAN, 1986; 2005), justifica as razões que nos levam a propor a intervenção em professores iniciantes.

É por meio da experiência docente que se forma e se expressa o que chamamos de saber ensinar. O saber ensinar possui uma especificidade prática que precisa ser buscada na cultura profissional.

Ele se constrói sobre uma base que não é apenas do terreno do saber, não é apenas cognitiva, "os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos." (TARDIF, 2014, p. 103, grifos do autor).

São existenciais porque dizem respeito à forma como se constituem professores. O seu saber ensinar é, em suma, o relato de suas histórias profissionais.

São sociais porque têm origens diversas, tanto em relação às fontes, quanto em relação às temporalidades. Além disso, seu uso implica uma relação social com os próprios saberes e em função de seu uso.

Por fim, são pragmáticos porque instrumentalizam a ação docente adequandose às demandas do contexto. "A cognição do professor é condicionada, portanto, por sua atividade." (TARDIF, 2014, p. 105).

Tal reflexão nos leva à compreensão de que os saberes experienciais têm papel chave nas análises de Tardif (2014). Para o autor, eles representam a construção de uma alternativa para legitimar a autoridade docente sobre os saberes mobilizados em sua prática, visto que os saberes das demais naturezas não lhes são próprios.

Além disso, é na experiência que se expressa a forma mais ou menos heteróclita e bizarra (GRAMSCI, 2000) pela qual os professores assimilam os demais saberes.

Um professor não possui habitualmente uma só e única "concepção" de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica. (TARDIF, 2014, p. 65).

Para Tardif (2014), os demais saberes sofrem uma 'transposição didática' em sua incorporação à experiência e, assim, os saberes experienciais são formados por todos os demais saberes. Eles se originam, portanto, na "prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão" (TARDIF, 2014, p. 52) e, assim, fundamentam o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

O saber experiencial é, portanto, um saber sincrético, plural, heterogêneo, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social (TARDIF, 2014). Como o valor dos saberes docentes é medido pela sua aplicação prática, os saberes experienciais é que validam a prática e a própria competência profissional dos professores.

Considerada sua pluralidade, o saber docente não pode, então, ser compreendido por categorias isoladas ou fora do contexto da prática profissional docente. Para Tardif (2014), é nessa profusão de saberes, práticas e sentidos que ele precisa ser percebido, estudado e valorizado.

2.5 Formação de professores

Ao compreender que há saberes fundamentais ao exercício da docência, que compõem a identidade profissional docente, por conseguinte se percebe a necessidade do investimento em processos de formação. São estes processos formativos que fornecem as bases para a atuação profissional em consonância ao que se almeja para o processo educativo de forma geral.

Pensar a docência a partir da construção da epistemologia da prática profissional, como propõe Tardif (2014), implica uma mudança na própria concepção de ensino. Ele aponta seis aspectos que considera indispensáveis para a consolidação dessa concepção alternativa. Na visão do autor, estes aspectos podem ser aplicados à realidade de qualquer atividade profissional na perspectiva da

construção de sua epistemologia.

O primeiro deles é a valorização dos saberes do trabalho, entendendo a prática docente como produtora de saberes.

O segundo é a superação da dicotomia entre teoria e prática, entendendo que os saberes profissionais e os saberes da formação universitária são complementares e que ambos são formados por teorias e por práticas.

O terceiro é o estabelecimento da escola como lócus e ponto de partida de pesquisas que a envolvam.

O quarto é a determinação do professor como detentor e produtor de saberes e centro de sua ação pedagógica.

O quinto é a construção da pesquisa em educação sobre o que a escola e seus professores fazem, valorizando-os, e não sobre o que deveriam fazer.

O sexto é o estudo dos saberes da profissão a partir de sua realização e não a partir de categorias ou áreas de conhecimento preconcebidas nas universidades.

O que mais nos interessa nesse momento é perceber que todos os aspectos partem do princípio de que há saber no fazer e que promover tal concepção exige repensar a formação de professores. Nessa direção, ela precisa trabalhar para a integração entre a pesquisa universitária, a formação de professores em si e a prática profissional docente.

Para Tardif (2014), isso envolve visar a integração entre teoria e prática e buscar superar a lógica disciplinar de divisão do conhecimento humano. Além disso, é uma atitude fundamental que os formadores de professores valorizem os saberes, crenças e conhecimentos prévios dos professores em formação, assim como esperase que estes façam com seus alunos.

Auxiliando-nos na ressignificação dos processos de formação docente, Shulman (2005) apoia-se em Fenstermacher e nos orienta:

O objetivo da formação de professores, argumenta ele, não é doutrinar ou treinar os professores a agir de maneira prescrita, mas educá-los a raciocinar bem sobre o que eles ensinam e realizam seu trabalho com competência. Raciocinar bem requer tanto um processo de reflexão sobre o que está sendo feito quanto um banco de dados adequado, princípios e experiências para raciocinar. Os professores precisam aprender a usar seus conhecimentos básicos para informar suas decisões e iniciativas. Consequentemente, a formação de professores deve trabalhar com as convicções que orientam as ações dos professores, com os princípios e evidências que fundamentam as escolhas que fazem. (SHULMAN, 2015, p. 17-18, tradução livre).

A ideia é que professores sejam estimulados a pensar sobre o que fazem, sobre os fundamentos de suas ações e construir a solidez das premissas docentes. Isto

posto, a estratégia adequada à formação de professores que deseja contribuir para a construção de uma sabedoria didática da prática é aquela que influencia as razões das ações pedagógicas.

Com relação à formação de professores específica para a educação profissional, Oliveira (2010) sinaliza que a legislação pertinente expressa a dualidade estrutural da formação social brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 já indica a criação de cursos especiais para a formação de professores para a educação profissional, porém a autora indica que esta é sempre marcada por um caráter emergencial e pela falta de integralidade curricular.

Pouco a pouco, vai se consagrando a distinção entre os professores das disciplinas técnicas e os demais, e, nesse sentido, com suas devidas diferenças, todos os dispositivos legais sobre a matéria, subsequentes à LDB de 1961, reforçam a legitimidade de dois percursos distintos de formação docente: o acadêmico e o técnico, este de menor valia. (OLIVEIRA, 2010, p. 467).

O Seminário Nacional de Educação Profissional de 2003 culminou na elaboração do documento Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: proposta em discussão, que objetivava, dentre outras ações, "criar possibilidades de formação inicial e continuada para os professores, evitando-se o erro constante da improvisação." (OLIVEIRA, 2010, p. 462).

Vê-se, aí, como a formação específica é colocada em voga. Porém, conforme a mesma autora, "essa falta de formação justifica-se pelo recorrente não reconhecimento de um saber sistematizado próprio da área, por parte dos próprios sujeitos da área." (OLIVEIRA, 2010, p. 468). Recupera-se, assim, a relevância da reflexão sobre os saberes docentes, especialmente para a constituição da educação profissional como campo de estudos e da tecnologia enquanto ciência.

Com a fundamentação teórica apresentada em mente, no próximo capítulo vamos nos debruçar sobre a análise dos dados coletados por meio do questionário elaborado para esta pesquisa e aplicado com professores não licenciados - bacharéis e tecnólogos - de *campus* do IFSC da região oeste de Santa Catarina. Nosso objetivo é compreender as representações destes professores a respeito da docência, da constituição de suas identidades e dos saberes que sustentam sua prática profissional.

CAPÍTULO III

REPRESENTAÇÕES SOBRE SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Como mencionamos ao tratar de nossa trilha metodológica, foram convidados 88 (oitenta e oito) professores a participar da pesquisa. Destes, 31 (trinta e um) responderam ao chamado e todas as suas contribuições puderam ser aproveitadas para melhor compreender a problemática da constituição da identidade docente em professores não licenciados que atuam na educação profissional e tecnológica.

A forma como essas contribuições compuseram os resultados da pesquisa precisou ser problematizada. Isso ocorreu porque percebemos, no processo de análise, que muitos (68%) dos sujeitos de pesquisa possuíam a complementação pedagógica ou a estavam cursando. Assim, utilizamos essa diferenciação para comparar o grupo que já havia tido acesso à formação pedagógica àquele que ainda não havia tido essa oportunidade.

O questionário utilizado para essa coleta consta no Apêndice A e foi criado para a pesquisa. Trata-se de questionário estruturado do tipo misto, com questões abertas e fechadas.

Ele foi organizado em sete seções e pensado a partir do estudo das obras de Tardif (2014) e Shulman (1986; 2005). Depois de sua primeira versão e aplicações piloto, ele foi revisado e reorganizado com embasamento na pesquisa desenvolvida por Vieira (2017).

O instrumento visou coletar dados que pudessem subsidiar nossa compreensão acerca das representações de professores não licenciados sobre a constituição de suas identidades como docentes e acerca de sua visão a respeito dos saberes exigidos para o exercício da docência. Ele debruçou-se sobre as representações dos sujeitos investigados, buscando encontrar interlocuções com as teorias acerca da identidade e dos saberes docentes e suas relações com as demandas por formação.

É a análise sobre estes dados que sustenta o desenho de nosso produto educacional: uma proposta de curso de formação continuada voltada a professores não licenciados em início de carreira, pautada na compreensão dos saberes docentes conforme os compreendem Freire (2017), Shulman (1986; 2005) e Tardif (2014).

Antes disso, porém, apresentaremos brevemente que lentes usamos para a

realização dessa análise. A Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) fundamenta a metodologia de tratamento e análise dos dados. A teoria das representações sociais (OLIVEIRA, 2004b) esclarece a forma como percebemos o olhar dos sujeitos que integraram a pesquisa.

3.1 A Análise Textual Discursiva

A Análise Textual Discursiva - ATD foi forjada por Roque Moraes, especialmente durante a realização de seu doutoramento (2011), e tem por base filosófica a fenomenologia e a hermenêutica. Para proceder à ATD, é necessário um exercitar uma atitude fenomenológica: "[...] colocar entre parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro." (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 37).

A fenomenologia insere o ser humano no centro de suas análises, não aceitando realidades já dadas como determinísticas ou ideais de existência distantes da realização concreta da humanidade. À abordagem fenomenológica interessa partir do fenômeno dado em sua facticidade.

A hermenêutica se realiza por meio do que se denomina círculo hermenêutico, processo pelo qual o fenômeno é lido diversas vezes, em contínua impregnação, para que se busque maior aprofundamento e novos significados. Assim, avança-se da leitura do que é manifesto à leitura do que é latente.

A Análise Textual Discursiva "insere-se entre os extremos da análise de conteúdo e a análise do discurso, representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico." (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13).

Congregando características de ambas as metodologias de análise, a ATD é referida por Moraes; Galiazzi (2016) como a exploração em profundidade de um rio. Nesse exercício metafórico, a análise de conteúdo seria representada pelo nado a favor da correnteza e a análise do discurso pelo nado contra.

Conforme Moraes; Galiazzi (2016), a configuração da ATD como metodologia de análise de dados nasce da necessidade de encontrar uma alternativa aos modelos científicos tradicionais. Ela possui a característica intrínseca de ser uma trilha aberta em que a definição do caminho se dá ao caminhar. Nesse modo de ação, não há a certeza dos passos, pois sempre há infinitas possibilidades de escolha.

"[...] os objetivos podem também ser modificados ao longo do processo, incluindo novos direcionamentos que a própria análise pode indicar. Assim, o que efetivamente direciona o processo é a procura de uma compreensão mais ampla e válida dos fenômenos, o que é a própria razão de se fazer qualquer pesquisa." (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 73).

A Análise Textual Discursiva consiste num processo cíclico de desconstrução, emergência e comunicação. A desconstrução dá início ao processo e oportuniza liberar possibilidades de sentidos. A emergência tem a ver com oportunizar a construção de novos sentidos, que só se mostram ao pesquisador por meio de atividade intensa de impregnação. A comunicação completa o ciclo, que não necessariamente tem fim aí, expressando as novas compreensões encontradas e permanecendo a produzir sentidos.

Essa metodologia de análise é referida por Moraes; Galiazzi (2016) como uma tempestade de luz, processo por meio do qual primeiro se possibilita o caos para depois deixar emergir a luz. O momento do caos é o da análise, de desorganização, de desconstrução profunda do *corpus* analisado. É aqui, num processo chamado unitarização, que se criam as unidades de análise que posteriormente darão origem às categorias, em suas mais diversas composições.

A fragmentação, entretanto, sempre mantém o todo como referência, sendo o todo o discurso que cria o contexto dos textos. O limite da fragmentação é o limite dos sentidos descobertos. Ao mesmo tempo que o texto é desconstruído, constrói-se o pesquisador, elemento central desse processo.

Em uma sequência contínua, o momento seguinte é o da síntese, da reorganização, de reordenar o *corpus* de uma nova forma. A luz consegue ascender sobre o *corpus* em constante reorganização a partir das categorias de análise que são então criadas.

Nesta pesquisa trabalhamos com a definição de categorias *a priori*, oriundas das teorias que embasaram nosso projeto de pesquisa, e permitimos emergir categorias do próprio processo de análise. As categorias definidas *a priori* respondem a critérios pragmáticos de organização da análise de dados. As emergentes respeitam o processo de construção semântica que é inerente ao processo em si.

Assim, trabalhamos com um método misto de produção de categorias, em que às categorias iniciais, deduzidas da literatura, foram adicionadas subcategorias, induzidas a partir da análise dos dados. As categorias apriorísticas se originam nas categorias fundantes propostas por Freire (2017), Shulman (1986; 2005) e Tardif

(2014), mas também se alicerçam no próprio processo de pesquisa. Conforme Moraes; Galiazzi (2016, p. 109), "o estabelecimento prematuro de questões de pesquisa, a utilização de questionários fechados e o emprego de hipóteses definidas de antemão, representam formas de categorização a priori.".

No processo de categorização, observamos os atributos indicados por Moraes; Galiazzi (2016) para que as categorias criadas fossem consideradas legítimas. Conforme os autores, é necessário observar sua pertinência, sua homogeneidade interna, sua amplitude e precisão, sua exaustão e sua possibilidade de exclusão mútua.

Como dito, o processo de categorização evidenciou não apenas as teorias de base das análises, como também aquelas que emergiram de sua reflexão. Ele foi, assim, parte do processo de teorização. "Nesse movimento cíclico hermenêutico da procura de mais sentidos, tanto a teoria auxilia no exercício da interpretação, quanto a interpretação possibilita a construção de novas teorias." (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 59).

A teorização resultante da realização da Análise Textual Discursiva - ATD é metaforizada por Moraes; Galiazzi (2016, p. 130) como uma viagem sem mapa, em que se produz, aos poucos, o esboço que dá origem a essa representação. Como representação, o mapa nunca será igual àquilo que ele representa. Afinal, "[...] os fenômenos são sempre mais ricos do que a linguagem consegue expressar." (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 154).

A metáfora é figura de linguagem constantemente presente no processo de ATD. É presente não porque inserida para figurar e colorir o cenário, mas porque se realiza como o que melhor expressa reflexões e compreensões que vão emergindo do processo de análise. Elas, na verdade, "expressam compreensões que ainda não estão suficientemente claras para serem comunicadas em linguagem comum." (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 203).

A elaboração da Análise Textual Discursiva configura-se, então, não como descoberta de sentidos ocultos, mas como possibilidade de construção de sentidos. A análise de dados é um exercício teórico complexo e produtivo e cada uma de suas etapas configura-se como momento de aprendizagem para a pesquisadora.

A escrita, que ocorre de forma concomitante à impregnação dos dados analisados, é também processo criativo e produtor de sentidos. Para Moraes; Galiazzi (2016, p. 128), "escrever, especialmente a partir da análise de informações de

pesquisas, é um exercício de aprender, de construção de compreensão.".

Trabalhar com a ATD é desafiador. Felizmente, pudemos conter alguns de nossos anseios ao ter contato com outros pesquisadores que utilizaram essa metodologia de análise por meio da obra de Moraes; Galiazzi (2016, pp. 185-214). Para os autores, "em parte as dificuldades no envolvimento com este tipo de análise devem-se à necessidade de superar um modelo racional de pensamento." (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 191).

Além disso, o processo de desconstrução textual, pontapé inicial da metodologia de análise, traz consigo a inevitável desconstrução das certezas do próprio pesquisador. Essa sensação de insegurança somada à incerteza do caminho metodológico formam um cenário propício ao desencadeamento de estresse.

Por outro lado, é justamente essa instabilidade que dá espaço à elaboração criativa, tal qual o conceito de equilibração de Piaget⁸. O caminho fazendo-se ao caminhar, como dissemos, transforma também o pesquisador e põe em pauta todas as suas ideias de Verdade. Assim, a identidade da própria pesquisadora (re)constituise.

As proposições de resultados da pesquisa são, portanto, produzidas ao longo de sua elaboração. Com a conclusão dos ciclos de análise e síntese, então, o *corpus* já é outro porque nosso olhar sobre ele é outro. Ele existe como tal a partir da atribuição de sentido que lhe damos. Reordenamos, então, não o mesmo texto, mas um novo, cuja construção foi possibilidade pelo processo de análise de unidades, construção de categorias e elaboração de metatextos que dão espaço aos novos sentidos.

Procuramos construir a confiabilidade de nossos resultados por meio do rigor de condução dos trabalhos, utilizando de interlocuções empíricas e teóricas no desenvolvimento da argumentação dos sentidos produzidos e primando pela qualidade formal.

Além disso, espera-se construir a validação dos sentidos encontrados por meio de publicação e crítica da pesquisa. Afinal, "não há uma definição unívoca de ciência e, portanto, há muitos modos de atingir resultados cientificamente válidos." (MORAES;

-

⁸ Jean Piaget, referência fundamental no estudo das teorias das aprendizagens, cunha o conceito de equilibração para tratar de nossa busca constante pelo equilíbrio durante nosso processo de desenvolvimento, sem nunca o alcançar. A equilibração é funcional porque o equilíbrio é apenas uma ideia de constância, visto que a cada patamar atingido, estamos em novo processo de aprendizagem para atingir o próximo.

GALIAZZI, 2016, p. 86).

Enfim, "[...] a ATD precisa ser entendida e praticada como processo, implicando desconstrução, impregnação intensa, reflexão, análise, diálogo, síntese, tudo exigindo tempo, sem poder ser abreviado." (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 253).

3.2 Teoria das representações sociais

A teoria das representações sociais, proposta por Serge Moscovici, se apropria de conceitos oriundos da sociologia e ajuda a fundamentar o entendimento da psicologia como ciência social. Segundo Oliveira (2004b), para Moscovici, o próprio pensamento é uma forma de representação da realidade. Assim, "é em função das representações (e não necessariamente das realidades) que se movem indivíduos e coletividades" (OLIVEIRA, 2004b, p. 182).

Ao buscar Durkheim, Moscovici valida a ideia de categorias sociais de pensamento, mas vai além. Após dialogar com Piaget, Vygotsky e Levy-Bruhl, passa a entender que "embora sociais e historicamente localizáveis, as representações individuais e coletivas podem guardar um sentido geral que ultrapassa a sociedade que as viu nascer. Este sentido atende pelo nome conceitual de themata." (OLIVEIRA, 2004b, p. 183).

A themata, assim, declara o entendimento de que a representação é uma forma de produção de conhecimento e não o resultado de uma força externa que se impõe ao organismo social. Ela indica que as representações transcendem o tempo presente, a sociedade atual, configurando-se numa espécie de ideário autônomo.

De outra forma, Moscovici compreende que as representações não são necessariamente fidedignas à realidade, visto que são uma forma possível de sua leitura. Esse entendimento se alia aos estudos de Kosik (1976) sobre a pseudoconcreticidade. Em suma, as ideias são maiores que nós, anteriores à vida que temos em sociedade.

O diálogo entre a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) e a teoria das representações sociais fica evidenciado em sua procura pela essência dos fenômenos, processo que só pode se dar a partir da manifestação direta dos próprios sujeitos pesquisados.

A respeito da leitura de mundo a partir do olhar das representações sociais, Oliveira (2004b) magistralmente sintetiza: "temos, de um lado, a impossibilidade de

renunciar à generalização e, de outro, a necessidade do paciente trabalho de descrição das particularidades." (OLIVEIRA, 2004b, p.185). Assim pretendeu-se lidar com os dados coletados, entendendo as representações como ferramenta para compreender as concepções dos professores sobre o problema de pesquisa.

Os dados revelam particularidades das percepções de indivíduos professores sobre a docência, seus saberes e suas identidades, que podem nos ajudar a compreender de forma generalizada as representações sociais sobre a própria docência.

3.3 A docência pelos olhos de nossos sujeitos de pesquisa

Conforme disposto na descrição da metodologia da pesquisa, foram convidados 88 (oitenta e oito) professores dos campi IFSC Região Oeste. Destes, colaboraram 31 (trinta e um) professores, perfazendo índices de resposta por campus que podem ser verificados no gráfico a seguir.

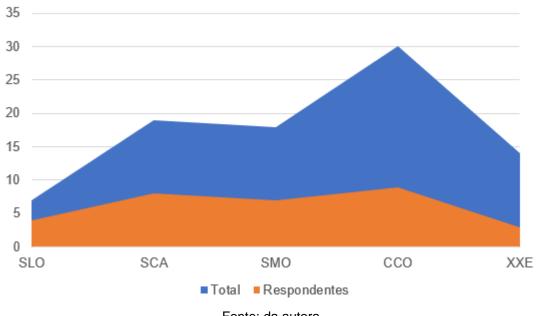


Gráfico 1 – Participação dos campi na pesquisa

Fonte: da autora.

A marcação em azul indica a quantidade de professores convidados por campus: SLO – IFSC campus São Lourenço do Oeste com 7 (sete) professores, SCA - IFSC campus São Carlos com 19 (dezenove) professores, SMO - IFSC campus São Miguel do Oeste com 18 (dezoito) professores, CCO – IFSC campus Chapecó com 30 (trinta) professores e XXE – IFSC *campus* Xanxerê com 14 (catorze) professores. Já a cor laranja indica a quantidade de professores respondentes por *campus*: SLO com 4 (quatro) professores, SCA com 8 (oito) professores, SMO com 7 (sete) professores, CCO com 9 (nove) professores e XXE com 3 (três) professores.

Os participantes da pesquisa foram identificados ao longo do texto como "professores" nas alegações relativas à análise do grupo. No caso de análises individuais ou quando houver citação, ao termo professor foi acrescido um nome fictício, visando preservar suas identidades e, ao mesmo tempo, possibilitar-lhes o exercício da humanidade no texto científico.

Os nomes foram escolhidos a partir de consulta ao site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE para verificação de alguns dentre os nomes mais comuns na década de 2000 entre homens e mulheres brasileiros, conforme o Censo de 2010 (IBGE, 2010). São eles: Maria, João, Gabriel, Ana, Vitória, Júlia, Letícia, Lucas, Pedro, Mateus, José, Gustavo, Guilherme, Carlos, Amanda, Beatriz, Vitor, Felipe, Marcos, Larissa, Rafael, Luiz, Daniel, Eduardo, Bruno, Gabriela, Mariana, Paulo, Vinicius, Camila, Leonardo.

Estes professores responderam a um questionário estruturado misto, com perguntas fechadas e abertas, que coletou dados com os seguintes recortes: (a) perfil: faixa etária, gênero, orientação sexual, raça, cor ou etnia e profissão; (b) perfil docente: tempo de docência em geral, na EPT e no IFSC, Câmpus de atuação, cursos com que trabalha; (c) trajetória acadêmica: formação acadêmica, motivo da escolha, licenciatura e complementação pedagógica, outras formações; (d) trajetória profissional: experiência profissional em geral e na área de formação acadêmica; (e) saberes: percepções e crenças acerca da contribuição das experiências para a docência, acerca do que é necessário saber para ser professor e para ser professor da EPT; (f) identidade: percepções e sentimentos acerca do tornar-se professor, motivações para a permanência na docência, aspectos positivos e negativos da profissão; (g) referências: ideais teóricos e não teóricos de docência, participação em entidades de classe, interesse no estudo da profissão; (h) representações de docência: contribuição de determinados fatores para a constituição de sua identidade profissional, trajetória de vida.

A exposição e análise dos dados coletados será realizada a seguir, respeitando a organização do próprio instrumento de coleta. Fizemos essa opção a fim de que as categorias de análise definidas *a priori* ajudem a demonstrar a emergência das demais

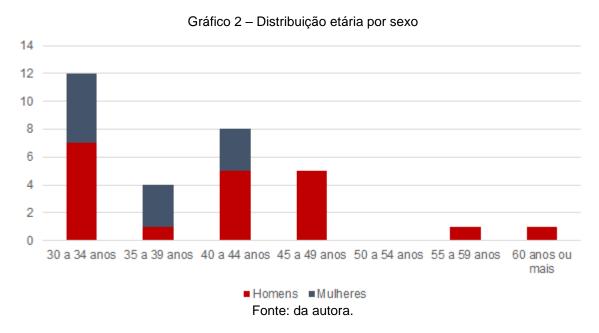
categorias.

3.3.1 Perfil

Optamos por construir um perfil básico de sexo, gênero, orientação sexual, raça, cor ou etnia e faixa etária a fim de caracterizarmos nosso *corpus* de pesquisa e compreendermos de que professores falamos ao realizar nossas análises. Entendese que tais elementos de identificação são importantes dimensões da constituição da identidade dos sujeitos e que, assim, interferem na constituição de sua identidade profissional. A identidade profissional, como visto, é constituída na relação entre a demanda da coletividade sobre o papel social da profissão e a apropriação que cada indivíduo realiza (BERGER, 1976; DUBAR, 2012).

Desta feita, o perfil inicial levantado indica que o *corpus* de pesquisa é prioritariamente composto pelas representações sociais de homens brancos, cis e heterossexuais, na faixa dos 30 aos 39 anos, acerca da docência.

As mulheres representam 35,5% do total de participantes, concentrando-se na faixa etária de 30 a 44 anos. O gráfico a seguir demonstra a distribuição de sexo pelas faixas etárias utilizadas para o levantamento. O perfil mais jovem de mulheres, abaixo observado, ajuda a observar a ampliação do ingresso de mulheres na carreira nos últimos anos.



As 11 mulheres participantes possuem formação e atuam nas áreas de

Informática (3), Alimentos (4), Medicina veterinária, Moda, Administração e Construção civil. Os 20 homens participantes possuem formação e atuam nas áreas de Administração (5), Engenharia Elétrica (5), Informática (2), Engenharia Mecânica, Zootecnia, Construção civil (3), Engenharia Química, Engenharia de Aquicultura, Engenharia de Produção.

A própria existência de mulheres em áreas ditas técnicas e em atuação docente em uma instituição de ensino técnico desmistifica o tabu da existência de profissões para mulheres e para homens. Por outro lado, as áreas de atuação dos homens e mulheres pesquisados sinalizam que ainda há uma diferenciação no acesso de mulheres a profissões ditas masculinas. A concentração de homens em Engenharias e afins é imensamente superior – 50% - à concentração de mulheres na mesma área – 10%.

Não houve registro de identidade de gênero diversa à declaração do sexo. Assim, entende-se que todos os participantes são cis gênero e sempre que os dados de sexo forem utilizados, correlacionam-se a eles as informações de identidades cis: mulheres identificadas com o gênero feminino e homens identificados com o gênero masculino.

Quanto à orientação sexual, 96,8% do *corpus* identificou-se como heterossexual. Apenas um dos participantes identificou-se com o número 0,5 na escala Kinsey, utilizando a possibilidade de descrição por meio da opção de resposta "Outros". Assim como as demais definições deste perfil inicial traçado acerca do *corpus* pesquisado, a orientação sexual serve de parâmetro apenas para compreendermos de que sujeito de pesquisa estamos falando, o que revela muito sobre as condições e as limitações de realização de uma pesquisa.

Quanto à raça, à cor ou à etnia, a absoluta maioria – 80,6% – declarou-se branca. O gráfico abaixo dá uma ideia mais clara acerca do tema e anuncia que a docência na Educação Profissional e Tecnológica tem cor. Não fosse a seriedade do tema, seria irônico pensar que a mesma escola criada para atender prioritariamente os "desvalidos da sorte" tenha uma "minoria de minorias" entre seus mestres.

Além disso, os planos de carreira de universidades e institutos federais estão muito distantes da realidade amarga da maioria das carreiras de magistério estaduais e municipais. Assumindo-se essa diferenciação, evidencia-se a segregação das carreiras de prestígio das carreiras de base, ainda que elas digam respeito à mesma profissão.

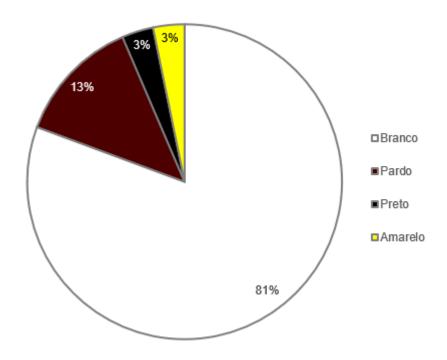


Gráfico 3 - Cor, raça ou etnia da docência na EPT

Fonte: da autora.

Não se trata de incentivar oposições entre as carreiras ou de desconsiderar o quanto de lutas e conquistas hão de surgir no caminho da docência em EPT – Educação Profissional e Tecnológica. Pelo contrário, erige-se a bandeira para que a docência seja valorizada tanto lá quanto cá. A questão é que, no diálogo com as questões raciais, é nítido que as políticas de cotas, ações afirmativas e paliativas de inclusão, ainda precisam de tempo para concretizar um caminho de maior igualdade.

Encerrando as questões destinadas a perfilar o *corpus* pesquisado e no intuito de introduzir o delineamento de seu perfil profissional, perguntamos a profissão do sujeito pesquisado. Essa questão é significativa para a pesquisa e sobre ela nos deteremos por um momento.

Ora, se estamos realizando um trabalho com professores a respeito da constituição de suas identidades docentes, qual o sentido dessa provocação? Parece lógico que todos têm uma profissão em comum, que, inclusive, foi delimitada no momento da elaboração do projeto de pesquisa. As respostas à questão, entretanto, nos ajudam a justificar sua motivação.

A maioria dos participantes respondeu ser professor. Dentre eles, 16,2% combinaram à docência sua formação acadêmica e/ou profissão de origem. Entretanto, 9,7% sequer mencionou ser professor.

Aqueles que responderam pela docência variaram suas respostas entre "professor/a" (51,6% do total), "docente" (22,6%), "professor" + formação acadêmica (9,7%) e "professor/a" na área 'x' (6,5%).

Nos casos em que foi mencionada outra profissão além da docente, variou também a ordem de apresentação. A forma comumente utilizada foi "professor/a e outra profissão", mas em um caso ocorreu a forma "outra profissão/professor". A disposição de cada profissão na sentença pode dar indicativos acerca de sua importância, seja em virtude de ato deliberado pelo sujeito, seja em virtude de sua representação social.

No caso daqueles que não mencionaram ser professores, suas profissões variaram entre três diferentes áreas: Veterinária, Engenharia Química e Engenharia Elétrica. Essa percepção não significa, necessariamente, que a docência não ocupe espaço profissional na vida destes professores, mas acusa sua não prioridade e a necessidade de algumas reflexões.

A primeira delas diz respeito à concepção de profissão. Conforme discutimos ao refletir sobre a formação da identidade profissional, a profissão caracteriza-se pela especialização da função desempenhada. A opção em possibilitar respostas dissertativas a essa pergunta não foi feita por acaso. Nossa ideia era, justamente, possibilitar a livre resposta e averiguar o aparecimento das ideias de trabalho, emprego, ocupação e profissão.

A segunda, central para nossa pesquisa sobre identidade docente, diz respeito à forma como a docência é percebida. Trata-se de profissão secundária? Ela chega a ser considerada profissão?

Sennett (2009) desenvolve algumas reflexões a respeito dos sentidos que foram atribuídos ao trabalho com a ascensão do chamado "capitalismo flexível". Nele, a carreira - cuja etimologia remete ao caminho da carroça - já não se refere a uma estrada em linha reta, mas à possibilidade de múltiplos caminhos.

O diálogo com esses conceitos é interessante, sobretudo ao se considerar que os sujeitos em análise possuem estabilidade de vínculo trabalhista, o que sugeriria um caminho mais linear. Distintamente, porém, o que se percebe é a coexistência das profissões.

Enquanto trabalhadora em educação na EPT, atuando em Coordenadorias Pedagógicas, deparei-me inúmeras vezes com a ausência da menção à docência como função principal de professores. Como veremos mais adiante, mesmo dentre os professores de carreira pesquisados neste estudo, a menção à docência como dom, vocação ou hobby ainda é uma tônica.

Em seguida a essa definição mais geral acerca de quem são os sujeitos pesquisados, começou a ser delineado aquilo a que chamamos de Perfil docente. Essa seção congregou perguntas relativas a tempo de docência, campus e área de atuação.

O tempo de docência foi subdividido em três categorias: tempo geral, tempo na EPT e tempo no IFSC. Ele foi, também, organizado por faixas: até 2 anos, inclusive; 3 a 5 anos; 6 a 10 anos; 11 a 15 anos; e mais de 15 anos.

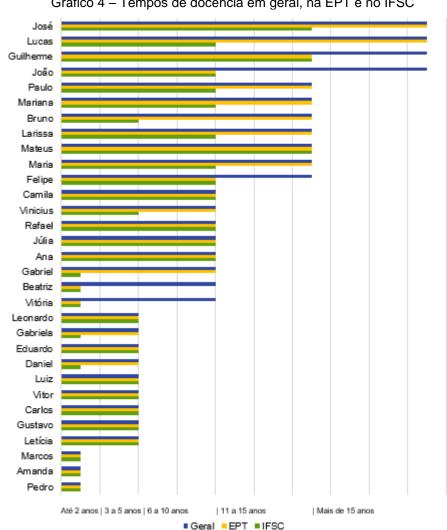


Gráfico 4 – Tempos de docência em geral, na EPT e no IFSC

Fonte: da autora.

Considerado o período de implantação da Rede Federal e de seu processo de expansão, apenas os professores que atuam no IFSC há mais de 10 anos tiveram a experiência de ter trabalhado no CEFET-SC. Estes totalizam 3 professores, o que representa 9,7% do *corpus* da pesquisa. Todos eles são docentes do *campus* Chapecó, o mais antigo dentre os *campi* pesquisados. Não se pode, porém, afirmar que nenhum dos demais professores tenha atuado na Rede Federal, em outra instituição, antes da Lei de 2008.

Os tempos de docência em todas as categorias possuem grande variação. Realizando, entretanto, uma comparação entre os tempos declarados por categoria, por faixa e por sujeito, é possível perceber uma constância quanto ao fato de que a maioria dos professores desempenhou a docência predominantemente no IFSC.

Por meio da análise dos tempos, pode-se apurar, ainda, que uma média de 53% dos professores pesquisados tem no IFSC a sua única experiência docente. Esse dado é importante, sobretudo, para se pensar o papel da instituição e, especialmente, das Coordenadorias Pedagógicas, na acolhida a estes profissionais e no auxílio em seu processo de constituição docente.

Os dados indicam ainda, que o tempo médio de docência é de 8,5 anos, o tempo médio de docência na educação profissional e tecnológica é de 7,4 anos e o tempo médio de docência no IFSC é de 5,5 anos.

A distribuição dos professores participantes por *campus* foi expresso no Gráfico 1. Esse gráfico demonstra, também o índice de participação, conforme expectativa relacionada ao número de professores convidados.

Os professores pesquisados trabalham com cursos em diversos níveis, tipificações e modalidades, conforme os eixos tecnológicos supracitados dos *campi* em que atuam. São cursos de qualificação profissional, técnicos integrados, concomitantes e subsequentes ao ensino médio, superiores de tecnologia e bacharelados, alguns destes na modalidade da educação de jovens e adultos.

Por meio de consulta ao site do IFSC, levantamos quais os cursos oferecidos por cada um dos *campi*. As relações constam do Apêndice C. A partir delas, observamos se algum dos cursos regulares ofertados nestes *campi* não havia sido mencionado pelos professores pesquisados quando perguntados a respeito dos cursos com que trabalham. São considerados regulares os Cursos Técnicos, em qualquer modalidade, os Cursos Superiores de Tecnologia e os Bacharelados com ofertas periódicas.

Dessa comparação resulta que tivemos, no corpo de participantes da pesquisa, professores de todos os cursos regulares dos *campi* Chapecó, São Miguel do Oeste e São Carlos e de alguns dos cursos regulares dos *campi* São Lourenço do Oeste e

Xanxerê. De São Lourenço do Oeste, não tivemos professores do Curso Técnico Concomitante em Informática para Internet. De Xanxerê, não tivemos professores dos Cursos Técnicos Concomitantes em Agroindústria, Fabricação Mecânica e Mecânica, nem do Curso Técnico Subsequente em Agroindústria. O nível de alcance das participações perfez, assim, uma atuação no total de 75% dos cursos de São Lourenço do Oeste, de 50% dos cursos de Xanxerê e de 100% dos cursos regulares dos demais *campi*.

Os cursos não regulares possuem ofertas sazonais, reguladas por Editais de Ingresso. São os cursos de Qualificação Profissional e Pós-Graduação, além de eventuais ofertas de cursos regulares em modalidades diferenciadas.

Os cursos de Qualificação Profissional possuem ofertas regulares no IFSC, com calendário anual de ingresso, porém a diversidade de oferta de cursos por campus, em si, é irregular. Ela varia conforme possibilidade de assunção do compromisso pelos professores, a depender da alocação de horas em seus Planejamentos Semestrais de Atividades Docentes – PSADs. Foram diversos os cursos desta modalidade mencionados pelos professores pesquisados.

Nenhum curso de Pós-Graduação foi mencionado pelos professores. De fato, nenhum dos *campi* oferta pós-graduação em nível *stricto sens*u e as ofertas do nível *lato sensu* preenchem o critério das ofertas não periódicas. A maior parte das ofertas *lato sensu* ocorre na modalidade a distância, atuando os *campi* como polos por meio de seus Núcleos de Educação a Distância – NEADs, com a coordenação das ofertas centralizada no CERFEAD – Centro de Referência em Formação e Educação a Distância do IFSC.

Dentre cursos regulares com ofertas não-periódicas, tem-se, também, o caso da oferta de uma Licenciatura em São Miguel do Oeste, na modalidade a distância, sendo o *campus*, neste caso, um polo para a oferta do curso. Trata-se da Licenciatura EAD — Educação a Distância — em EPT, que se configura como programa de complementação pedagógica. Além deste curso, o IFSC possui outros que cumprem o papel de complementação pedagógica, a respeito do que falaremos mais adiante. A lista completa das ofertas por *campus* consta, como dito, do Apêndice C.

3.3.2 Trajetória acadêmica

Encerrado o esboço sobre o Perfil Docente, adentramos questões relativas à

trajetória acadêmica dos sujeitos de pesquisa, valorizando seus relatos. A primeira delas perguntou objetivamente sobre sua formação acadêmica. Foi possibilitada a resposta descritiva para que se pudesse verificar aquilo que os professores consideram mais importante. Assim, as respostas coletadas não representam necessariamente toda a formação acadêmica realizada por cada um dos sujeitos de pesquisa.

As respostas trouxeram grande variação, desde a menção à área geral de formação até a especificação completa da formação. Junto às respostas para esta pergunta, trouxemos informações sobre formação acadêmica trazidas na questão relativa a formações complementares. A síntese das formações declaradas pode ser verificada no quadro a seguir:

Quadro 2 – Formação acadêmica dos professores pesquisados (continua...)

Quadro 2 – Formação academica dos professores pesquisados (continua)				
Professor	Formação declarada			
Maria	Graduação em Ciências da Computação e Mestrado em Educação.			
João	Graduação em Administração, Especialização em Metodologia do Ensino Superior,			
	Mestrado e Doutorado.			
Gabriel	Engenharia Elétrica com Ênfase em Controle e Automação.			
Ana	Graduação, Mestrado e Doutorado em Engenharia de Alimentos.			
Vitória	Medicina Veterinária e Doutorado em Ciências.			
Júlia	Graduação em Design com Habilitação em Moda.			
Letícia	Graduação em Farmácia-bioquímica com Habilitação em Tecnologia de Alimentos,			
	Especialização em Gestão da Segurança Alimentar, Mestrado e Doutorado em			
	Ciência dos Alimentos.			
Lucas	Especialização em Sistemas para Web.			
Pedro	Administração e Especialização em Gestão de Negócios.			
Mateus	Doutorado em Engenharia Elétrica.			
José	Engenharia Mecânica e Especialização em Educação para o Trânsito.			
Gustavo	Zootecnia e Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a			
	Educação Profissional.			
Guilherme	Graduação em Engenharia Elétrica, Mestrado e Doutorado.			
Carlos	Ciências da Computação e Engenharia de Produção.			
Amanda	Administração.			
Beatriz	Técnico em Magistério e Mestrado em Informática.			
Vitor	Graduação em Arquitetura, Especializações e Mestrado.			
Felipe	Graduação em Administração, Mestrado e Doutorado.			
Marcos	Graduação em Administração e Mestrado em Administração Universitária.			
Larissa	Arquitetura e Desenho industrial.			
Rafael	Graduação em Engenharia Química, Especialização em Engenharia e Segurança do			
	Trabalho e Mestrado em Engenharia e Ciência dos Materiais.			
Luiz	Engenharia de Aquicultura.			
Daniel	Engenharia Elétrica.			
Eduardo	Graduação em Manutenção Industrial e Especialização em Engenharia de Produção.			
Bruno	Técnico em Química e Administração e Graduação em Construção de Edifícios.			
Gabriela	Graduação em Engenharia de Alimentos, Especialização em Ciência dos Alimentos e			
	Mestrado em Engenharia de Processos.			
Mariana	Graduação em Ciências da Computação e Mestrado em Educação.			

Fonte: da autora.

Quadro 2 – Formação acadêmica dos professores pesquisados (conclusão)

Professor	Formação declarada
Paulo	Engenharia Elétrica e Formação Pedagógica para Formadores da Educação Técnica
	Profissional.
Vinicius	Graduação e Mestrado em Administração.
Camila	Graduação em Farmácia com Habilitação em Tecnologia de Alimentos, Mestrado e
	Doutorado.
Leonardo	Graduação em Engenharia Civil e Mestrado em Engenharia de Estruturas.

Fonte: da autora.

Dentre os 31 (trinta e um) professores, portanto, 8 (oito) mencionaram apenas sua área de formação. Dentre os demais 23 (vinte e três) professores, 2 (dois) declararam possuir Graduação, 4 (quatro) Especialização, 9 (nove) Mestrado e 8 (oito) Doutorado.

Vê-se no quadro um dado interessante: há duas Mestras em Educação – as professoras Maria e Mariana – e uma Técnica em Magistério – a professora Beatriz – dentre os sujeitos de pesquisa. Além delas, outros três professores mencionaram formações na área da educação distintas dos cursos de complementação pedagógica.

O professor José é Especialista em Educação para o Trânsito. O professor João é Especialista em Metodologia do Ensino Superior. O professor Luiz, por sua vez, não concluiu sua formação, mas relatou tem cursado disciplinas da Licenciatura em Biologia.

Compreendemos que estas formações colaboram diretamente para a formação docente e para a constituição das identidades desses profissionais como professores.

Em sequência, do total de professores pesquisados, 15 (quinze) declararam possuir a complementação pedagógica. Além deles, outros 6 (seis) professores declararam cursar a Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, ofertada pelo próprio IFSC.

Assim, aproximadamente 68% do grupo pesquisado possui ou possuirá em breve a licença para lecionar, ofertada por meio de programas de complementação pedagógica.

Além disso, três professores confirmaram possuir licenciatura, apesar de não a terem mencionado em sua formação acadêmica. Acredita-se terem considerado na resposta à licenciatura a própria complementação pedagógica, em virtude da análise de seus currículos e do cruzamento com os demais dados. Isso é confirmado ao se observar as respostas ao questionamento sobre possuir ou não complementação pedagógica, visto que os mesmos professores também declararam possuir

complementação.

Os programas de complementação pedagógica foram criados para licenciar bacharéis que desejavam atuar ou que já atuavam como professores, na perspectiva da formação para o trabalho. Eles foram configurados, em princípio, como cursos de licenciatura denominados de Programa Especial de Graduação de Formação de Professores.

Em consulta ao site do IFSC, é possível observar diversos projetos da própria instituição que atendem a essa demanda:

Quadro 3 – Complementação pedagógica ofertada pelo IFSC

Nome do curso	Nível	Modalidade	Polos		
Educação Profissional e Tecnológica	Licenciatura	EAD	9		
Educação Profissional e Tecnológica - EPT	Especialização	presencial e EAD	9		
Educação Científica e Tecnológica	Especialização	presencial	1		
Docência para a Educação Profissional e	Especialização	EAD	9		
Tecnológica					
Educação Profissional Integrada à Educação Básica	Especialização	EAD	9		
na Modalidade PROEJA					
Formação Pedagógica para a Educação Profissional	Especialização	EAD	6		
e Tecnológica					

Fonte: da autora9.

No caso da Especialização em Educação Profissional e Tecnológica - EPT, o PPC – Projeto Pedagógico de Curso indica a existência de um curso presencial em Florianópolis. Porém, na mesma página em que o PPC é disponibilizado, um rol de polos indica que ele foi ofertado em outros 8 (oito) municípios, o que sugere sua multiplicação por meio da modalidade EAD. Além deste, a Especialização em Educação Científica e Tecnológica é o único curso na modalidade presencial, ofertado no *campus* Araranguá.

São cinco especializações *lato sensu* e um curso de licenciatura. A maioria tem sua oferta ampliada pelo atendimento em polos na modalidade EAD. Observada a diversidade de cursos, ofertas e localidades atendidas, considera-se que a possibilidade de complementação pedagógica foi intensamente oportunizada aos docentes da instituição e a docentes externos interessados no tema.

O próprio Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado nacionalmente pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e que deu origem à presente dissertação, configura-se como iniciativa para suprir a

⁹ Por meio do site do IFSC é possível ter acesso apenas ao Projeto Pedagógico de Curso - PPC da Especialização em Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Os demais cursos, apesar de terem página individual e, nela, um resumo de sua estrutura, não possuem PPC disponível.

demanda pela formação pedagógica dos professores não licenciados.

Como visto, consultados sobre formações adicionais, os professores pesquisados variaram suas respostas entre as formações acadêmicas em pósgraduação na área da formação inicial, os cursos de complementação pedagógica, além da formação acadêmica em outras áreas. Cinco professores não quiseram acrescentar informações.

Na resposta a essa questão, o professor Mateus¹⁰ traz uma contribuição importante para pensar nossa concepção sobre o que pode ser considerado formativo no campo da profissão docente: "Sou pai de duas filhas onde tenho a missão diária de complementar os estudos escolares. Me baseio nas dificuldades delas para ponderar minhas ações em sala de aula.".

A fim de ilustrar onde se concentram as formações acadêmicas – ou os 'eixos tecnológicos' de origem – dos professores participantes, desenvolvemos o gráfico abaixo:

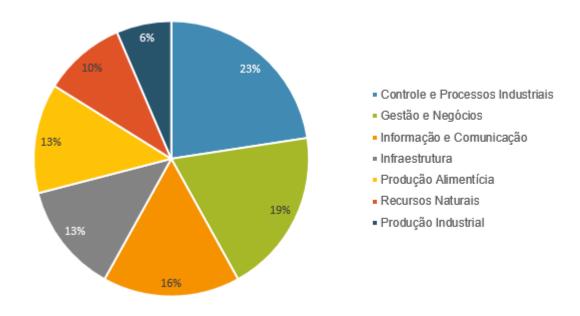


Gráfico 5 – Eixos tecnológicos de origem dos professores

Fonte: da autora.

As áreas de formação acadêmica foram organizadas e agrupadas conforme as áreas de conhecimento e correlacionadas aos eixos tecnológicos de atuação dos *campi* participantes da pesquisa. Os eixos de Controle e Processos Industriais,

¹⁰ Conforme informado no início do capítulo, trata-se de nome fictício.

Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia e Recursos Naturais, prioridades de atuação dos *campi*, são atendidos pela formação acadêmica dos professores. Além destes, o eixo de Produção Industrial também tem representação entre os docentes.

Por meio do gráfico, observamos que o eixo com maior representação é o de Controle e Processos Industriais, com 22,5% dos professores. Ele é seguido de forma equilibrada pelos demais eixos, sem que haja grande flutuação nas concentrações de professores por eixo.

Na sequência, os professores foram perguntados sobre as motivações que os levaram a optar por suas formações. As respostas a essa questão foram tratadas conforme orienta a metodologia de análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) e, unitarizadas, delas emergiram categorias.

As categorias foram geradas a partir da própria análise e buscando respeitar a riqueza de cada uma das respostas. Assim, cada resposta atende a uma ou mais categorias, bem como há respostas que geraram categorias solitárias em função de sua idiossincrasia.

Esclarecido este ponto, apresentamos as categorias e a frequência com que motivaram a escolha dos professores pesquisados por sua formação acadêmica:

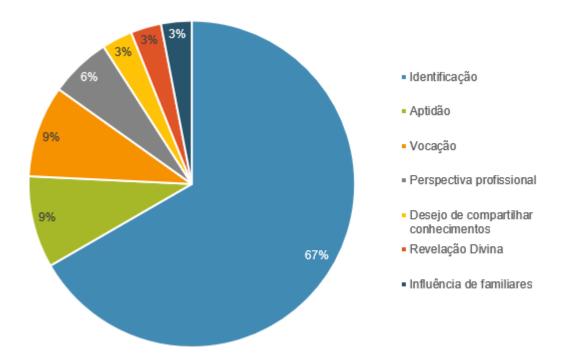


Gráfico 6 - Motivação para formação acadêmica

Fonte: da autora.

O motivo mais frequente foi a identificação pessoal com a área, representando 67% das menções. Essa identificação engloba as menções a afinidade, realização pessoal, curiosidade, gosto ou interesse pela área. Esse motivo é seguido por outros muito menos frequentes: aptidão (9%), vocação (9%), perspectiva profissional (6%). São categorias solitárias o "desejo de compartilhar conhecimentos", a "revelação divina" e a "influência de familiares".

Além da manifestação expressiva relativa à sua identificação com a área, chamou-nos atenção a aparição do termo vocação. A discussão sobre a ideia de vocação será desenvolvida adiante, mas é importante registrar o quanto esse conceito contrasta com a defesa da profissionalização do magistério, que o entende como campo de atuação científica.

3.3.3 Trajetória profissional

Em seguida, aprofundando questões relativas à constituição das identidades docentes dos professores pesquisados, passamos à seção relativa à experiência. A primeira questão pergunta objetivamente quais são as experiências profissionais dos professores. Ainda que direta, a questão não especifica que estas experiências devam ser, necessariamente, vinculadas a sua área atual de atuação.

Assim, a questão foi aberta para que pudéssemos verificar o que eles consideram importante e para permitir que trouxessem experiências para além daquelas diretamente vinculadas à docência. Entendemos, com Tardif (2014), Freire (2017) e Shulman (2005) que a prática docente envolve muito mais saberes do que aqueles que podem ser listados no currículo oficial da formação de professores.

Assim, a vivência cotidiana, no mundo do trabalho ou não, constitui importante instrumento de mediação e construção de conhecimentos para a docência. No caso da educação profissional e tecnológica, esse aspecto é ainda mais relevante, visto que é processo regular de ensino que objetiva, diretamente, a formação para o mundo do trabalho.

Espera-se, é claro, que além da perspectiva de formar para o trabalho, a educação profissional e tecnológica desafie-se a formar no trabalho, buscando superar a dualidade que frequentemente existe entre aquilo a que chamamos teoria e aquilo a que chamamos prática. Esse desafio é observado por Freire (2017) quando

reflete sobre a construção da práxis, num processo já conhecido de ação-reflexãoação, que deve ocorrer incessantemente em ciclos.

Quanto a suas experiências profissionais, três professores mencionaram ter ingressado no IFSC logo após ou durante sua formação acadêmica e, com isso, justificaram não mencionar outras experiências profissionais. Os demais mencionaram experiências profissionais correlatas às suas áreas de formação inicial. Destes, 14,3% também mencionou vivências diversas como colaboradoras para sua experiência.

A professora Júlia inicialmente diz que sua experiência profissional se resume ao IFSC, mas, em seguida, acrescenta cinco atividades desenvolvidas antes da docência, envolvendo ou não sua formação inicial. Como se construísse a noção de sua experiência ao longo do texto, ela mesma chega à conclusão: "Bem diverso! Quanto a experiência profissional eu sempre digo que todos deveriam ser, por alguns dias, duas coisas: vendedor e professor!".

O professor Marcos faz um resgate de sua trajetória, mencionando que começou a trabalhar com 14 anos e cita, pelo menos, oito atividades diversas à docência, correlatas ou não a sua formação inicial. Da mesma forma o fazem os professores Rafael e Luiz.

Em função de termos trabalhado com uma questão aberta, não é possível afirmar que nenhum daqueles que mencionou apenas atividades docentes trabalhou em outras atividades além da docência. Isso ocorre porque eles podem ter reduzido a sua interpretação. Mas isso não invalida os dados. Pelo contrário, procuramos nessas expressões aquilo que, de fato, os professores consideram ser experiências relevantes para mencionar em um questionário de uma pesquisa que investiga a constituição da identidade docente.

Na sequência, os professores foram questionados, especificamente, se trabalharam em suas áreas de formação acadêmica antes de trabalhar como professores e fazendo o quê. Cinco professores responderam que não. Destes, porém, consideramos que um trabalhou em sua área de formação acadêmica antes de ser professor, mediante análise da resposta na sequência.

O Professor Gustavo atuou como Técnico em sua área em uma Cooperativa, em uma Empresa Pública e em uma Universidade antes de assumir a docência. Talvez por não ter assumido um cargo cujo nome o identificava com sua formação inicial, ele tenha considerado não ter experiência. É nosso entendimento, entretanto,

que estas são experiências notáveis, sobretudo se considerado o perfil de formação dos Institutos Federais.

Recordemos que, para a Rede Federal, com seu olhar para a construção dos itinerários formativos, pautados na relação intrínseca com o mundo do trabalho, a experiência de base é valorosa. Entendemos, ainda, que, além da experiência vocacionada na área de formação, as experiências genéricas podem ser pensadas como importantes para a consolidação de uma visão holística sobre suas áreas de atuação e sobre o próprio mundo do trabalho. Professores que já ocuparam o lugar do trabalhador da base da pirâmide socioeconômica tem possibilidades muito maiores de identificarem-se com os trabalhadores de cuja formação participam. Mais que isso, além de identificarem-se, têm possibilidades mais palpáveis de propor-lhes outros olhares sobre sua atuação e sobre o trabalho que realizam.

3.3.4 Saberes

Iniciando a seção temática a respeito dos saberes, perguntamos aos professores se acreditam que suas experiências acadêmicas e profissionais anteriores contribuíram ou contribuem para seu trabalho como professores e por quê. Todos responderam que sim, inclusive aqueles que haviam declarado não ter trabalhado na área antes de assumir a docência.

Esse é um dado interessante, que pode indicar que, mesmo aqueles ditos inexperientes, percebem em suas demais experiências a possibilidade de construção de saberes. Destes inexperientes, um remeteu-se diretamente à sua experiência discente, ainda que de forma negativa. Nos diz o professor Mateus: "Durante minha formação acadêmica identifiquei exatamente o que não deveria ser repetido na minha profissão de docente.".

Essa relação com a experiência discente é tematizada por Tardif (2014) quando comenta que a docência é a única carreira em que o profissional passa muitos anos de sua vida em seu ambiente de trabalho antes mesmo de formar-se/tornar-se profissional. Essa realidade traz características muito singulares à docência e, ao mesmo tempo, desafios no sentido de compreender o espaço da docência como espaço de ciência, de profissão.

No processo de unitarizar e categorizar as respostas oferecidas à questão, buscando delas extrair sentidos para compreender como os professores percebem a

seus saberes e a constituição de suas identidades docentes, emergiram menções a diferentes conquistas da experiência profissional que impactaram positivamente o processo de docência.

O fato mais frequentemente mencionado é a experiência em si. Essa experiência aparece especialmente no sentido do compartilhar, de poder socializá-la com os alunos. Ela frequentemente está, também, associada à ampliação da capacidade de fomentar a práxis, provendo aos alunos a abstração do ciclo ação-reflexão-ação em momentos didáticos que são, frequentemente, mais associados à aprendizagem teórica. A experiência está associada, ainda, a sua dimensão de saber, como base profissional que consolidou o caminho até a docência.

Outro ganho é a ampliação da possibilidade de construção da práxis. Ela aparece associada à contextualização do conhecimento e à sua construção sobre bases concretas. Também se articula à ideia de aplicação do conhecimento e de seu diálogo com as demandas sociais. Em suma, a experiência é utilizada para recomposição da relação entre teoria e prática, cuja divisão se realiza apenas para fins analíticos.

Igualada a "formação na prática", o conceito de experiência adquire contornos de formação identitária. De fato, Tardif (2014) evoca os saberes experienciais como a síntese dos demais saberes que dão base à atuação docente. Por mais que se refira especificamente à construção da experiência docente, o entendimento do autor (TARDIF, 2014) pode nos ajudar a compreender a relevância que tem a experiência profissional para a docência na educação profissional e tecnológica.

A experiência profissional na área de formação parece ser um apanágio especial para professores que não estenderam sua formação acadêmica ou que o fizeram apenas após terem iniciado a docência. Isso porque, em lugar da segurança ofertada pelo estudo exaustivo da área do conhecimento, eles contam com a segurança ofertada pela vivência no cotidiano da profissão. A experiência parece, assim, contribuir substancialmente para o amadurecimento profissional.

A segurança, inclusive, é outro fator costumeiramente mencionado nas reflexões sobre a experiência. É a experiência que fornece a base do que eles referem como "mundo real", que lhes dá sustentação para seu planejamento e a promoção da práxis anteriormente mencionada.

A experiência também é referida como oportunidade de acesso a técnicas e tecnologias empregadas na ponta e, assim, como fonte de domínio técnico. O

professor Vitor assim sintetiza: "[...] o domínio das técnicas e a experiência profissional dão mais profundidade e objetividade as atividades de ensino.".

A relação com o mercado de trabalho foi mencionada uma vez, pelo professor Luiz. Entendemos que a referência seja ao mundo do trabalho, em virtude de seu recorte para a ideia de ciência aplicada.

De forma geral, a experiência é referida como um saber, o que corrobora nosso enfoque, inclusive, em relação à própria estruturação do questionário utilizado para coleta de dados. Os referenciais com que trabalhamos também assimilam essa ideia, em especial Tardif (2014) ao discorrer sobre os saberes experienciais, como mencionamos, e Marcelo (2009; 2010) ao pensar sobre os elementos da constituição da identidade docente. O saber não está só nos livros; fazer também é saber.

Ao serem perguntados sobre o que é necessário saber para ser professor, nossos sujeitos de pesquisa trouxeram muitas contribuições. Procuramos organizálas conforme unidades de análise que emergiram e, ao mesmo tempo, categorizá-las a partir de nossos referenciais teóricos.

Tratamos os dados com o auxílio da categorização já proposta por Tardif (2014), procurando dialogar com os conceitos advindos de Shulman (1986; 2005) e de Freire (2017). Assim, as respostas dos sujeitos de pesquisa apresentaram saberes que classificamos inicialmente em saberes da formação profissional, saberes curriculares e saberes experienciais (TARDIF, 2014).

Os saberes disciplinares foram agregados à categorização dos saberes da formação profissional. Não os diferenciamos por entendermos que, ao lidarmos com professores que não tiveram formações acadêmicas voltadas ao ensino, eles se confundem e, assim, não se destacam.

Além disso, agrupamos contribuições que entendemos não se configurarem como saberes na categoria de características desejáveis a um docente. Dentre elas, foram mencionadas a criatividade, a dedicação, a disposição, a paciência, a empatia, o "gostar do que faz" (professora Letícia) e a "mente aberta" (professor José).

Inserimos esses conceitos e expressões nessa categoria por entendê-los mais como atitudes, valores ou qualidades do que como saberes propriamente ditos. Parece-nos que eles podem ser desenvolvidos por meio dos saberes e estão ligados a uma disposição individual.

Com relação às categorias de saberes já nominadas por Tardif (2014), dentre os saberes experienciais estão aqueles relativos à capacidade de comunicação com

o público, ao desenvolvimento de relações interpessoais e o "saber cativar os alunos" (professor Luiz). Entendemos que as inter-relações estabelecidas entre o professor e seus pares, alunos e a própria instituição escolar estão na fronteira entre saberes experienciais e curriculares em virtude de possuírem dimensões tanto da aprendizagem pela experiência, quanto da intencionalidade do projeto de escola que se deseja.

Para Tardif (2014), o saber experiencial é aprendido por meio da reflexão sobre a prática e na mobilização dos demais saberes. O saber curricular, por sua vez, diz respeito à forma como os conhecimentos são transformados, assim revelando um projeto educativo (TARDIF, 2014).

Dentre os saberes curriculares, localizamos a menção à necessidade de o professor ter "parâmetros éticos/sociais conforme momento histórico em que se vive" (professora Larissa) e aquilo a que entendemos como uma visão de projeto político-pedagógico – PPP. Esta visão tem a ver com a compreensão, por parte do professor, acerca dos fundamentos da educação e, por conseguinte, em sua capacidade de perceber as concepções educativas que orientam sua prática docente, tanto prescrita, quanto efetiva. O professor Gustavo exemplifica a questão: "Inicialmente é o entendimento de sua função, ou seja, estou ministrando este conteúdo para que? Que tipo de crescimento este conteúdo proporcionará ao aluno.".

Quanto aos saberes da formação profissional, foram mencionados tanto os conhecimentos pedagógicos, quanto aqueles relacionados às áreas de formação inicial. Os conhecimentos pedagógicos englobam referências expressas ou não a conhecimento pedagógico, didática, metodologia de ensino e expressões como "percepção do grau em que seus alunos estão absorvendo seus ensinamentos" (professor Paulo) e "saber que cada aluno aprende de um jeito diferente" (professor Rafael).

Dentre os conhecimentos da formação inicial, agrupamos as referências a experiência, conhecimento específico, conhecimento prático, conhecimento teórico, conhecimento técnico, conhecimento tecnológico, conhecimento de área e conhecimento do conteúdo. A expressão "conhecimento do conteúdo" é utilizada, a nosso ver, com o mesmo sentido atribuído por Shulman (2005), como o de um conhecimento específico.

O termo "conhecimento" é muito frequente, aparecendo associado ou não às noções de didática ou de conteúdo. Os saberes da formação profissional, assim

demonstrados, evocam o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, cunhado por Shulman (1986). Lembremos que

[...] a chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino está na intersecção entre o conteúdo e a didática, na capacidade de um professor para transformar seu conhecimento sobre o conteúdo em formas que sejam didaticamente impactantes e, ainda assim, adaptáveis à heterogeneidade que apresentam seus alunos em termos de habilidades e bagagens. (SHULMAN, 2005, p. 21, tradução livre).

Refletindo sobre o mesmo tema, buscamos Freire (2017) e seu entendimento sobre o que é necessário saber para ser professor. Conforme já discutimos, em Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2017) ele apresenta vinte e sete exigências de saber para ser professor. Cada uma delas é multifacetada e são todas integradas entre si. Entretanto, para um exercício didático, buscamos identificar nas percepções dos professores pesquisados, quais delas apareciam com maior frequência.

De forma concisa, conforme nossos sujeitos e apropriando-nos da terminologia de Freire (2017), ser professor exige: consciência do inacabamento; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos; saber escutar; respeito à autonomia do ser do educando; respeito aos saberes dos educandos; segurança, competência profissional e generosidade; criticidade; curiosidade; estética e ética; reflexão crítica sobre a prática; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; e apreensão da realidade.

A consciência do inacabamento se expressa na menção à necessidade da formação continuada, de atualização, de aperfeiçoamento, em "ter a mente aberta" (professor José) e "buscar cada vez mais conhecimento" (professora Amanda). Em síntese, "saber reconhecer que não sabe de tudo" (professora Gabriela).

A disponibilidade para o diálogo, o querer bem aos educandos e a habilidade de saber escutar costumam ser expressos conjuntamente. Eles se revelam na demanda por empatia, paciência, dedicação e flexibilidade. Também são expressos no "saber cativar" (professor Luiz) e na humildade em compreender a consciência do inacabamento e, ao mesmo tempo, "saber se colocar no lugar do aluno" (professora Gabriela).

O respeito à autonomia do ser do educando e o respeito aos saberes dos educandos também caminham juntos e são percebidos na compreensão de que cada aluno aprende de um jeito diferente e, assim, há muitas maneiras de ensinar.

A segurança, a competência profissional e a generosidade congregam uma exigência de saber na acepção de Freire (2017). No relato dos sujeitos de pesquisa,

ele se expressa no entendimento de que "apesar do professor aprender quando ensina e ensina quando aprende é muito importante saber antes de ensinar" (professora Mariana).

Esse relato, encharcado de uma visão histórico-crítica da educação, nos recorda o próprio Paulo Freire, quando adverte que "o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe." (FREIRE, 2017, p. 89-90).

A criticidade e a curiosidade acompanham reflexões sobre a segurança, a competência profissional e a generosidade e se expressam na necessidade de criatividade para lecionar e do desenvolvimento da capacidade de comunicação. A reflexão crítica sobre a prática aparece integrada a outros saberes e se manifesta, especialmente, na capacidade de realizar a avaliação do próprio trabalho.

Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e estética e ética são exigências para ensinar que transparecem como saberes curriculares. O primeiro saber no sentido do questionamento das finalidades do ato educativo. O segundo no aspecto da necessária leitura de mundo para que se pondere sobre como promover a "leitura da palavra" (FREIRE, 2017).

A demanda de apreensão da realidade aparece no sentido da necessidade de perceber o mundo do trabalho e as singularidades do público com que se trabalha. A relação com o mundo do trabalho aparece da seguinte forma: "[...] saber qual conteúdo é necessário para o mercado de trabalho, [...], vislumbrar o curso como uma possibilidade de colocar o aluno no mercado de trabalho." (Professora Ana).

Não obstante a necessidade pungente de todos nós, seres humanos no modo de produção capitalista, utilizarmos o trabalho como forma de sobrevivência, a forma como o trabalho é percebido na sociedade contemporânea precisa ser problematizada. Para nós, o trabalho é elemento central da constituição do ser humano enquanto tal (ENGELS, 1876).

Para além dessas observações mais pontuais a respeito dos saberes percebidos na atividade de análise, é importante registrar que tanto a pluralidade do saber docente, quanto o tempo como dimensão para o desenvolvimento dos saberes, são tônicas que perpassam a maioria das contribuições (80,6%). E, por fim, queremos problematizar quatro aspectos que nos chamaram a atenção.

O primeiro deles é a menção de que, para ser professor, é necessário "apenas

o conhecimento na área que atua como docente e noções de pedagogia" (professor Carlos). É curioso que, apesar de o conteúdo do discurso remeter ao conhecimento do conteúdo e ao conhecimento pedagógico referidos por Shulman (1986; 2005), essa ideia seja precedida por um "apenas".

Tal asserção nos faz pensar na valorização dada a tais conhecimentos e na forma como sua integração é percebida para a efetivação da tarefa docente. Talvez, a questão a ser trabalhada neste caso – e que pode render investimento em formação continuada – é a forma como se acolhem as "noções de pedagogia". A pedagogia tem sido percebida como ciência, como fonte de conhecimento?

O segundo aspecto é a alusão à ideia do professor como transmissor de um saber, expresso na asserção de que, para ser professor, é necessário "saber transmitir" (professor Felipe). Não obstante tal expressão poder referir-se à ideia de que o professor precisa ser capaz de realizar transposições didáticas a fim de poder mobilizar o conhecimento, ela não pode ser ignorada.

Por trás da ideia de que o conhecimento pode ser transmitido se encontra a crença de que o aluno tem um vazio pronto a ser preenchido pelo professor. Tal concepção de educação bancária, como a chama Paulo Freire, também está ligada à validação de um determinado tipo de conhecimento e a um desconhecimento das mais recentes e promissoras teorias da aprendizagem.

O terceiro refere-se aos já conhecidos créditos da docência a um "dom" (professora Beatriz) ou "vocação" (professor Pedro). Tais termos evocam a ideia de que existe algum atributo natural para ser professor e permitem que a docência competente seja tributada mais a um talento que a um processo formativo.

Nóvoa (1992) nos diz que há profissão na docência. Ensinar é uma atividade que demanda preparo profissional e é por meio da formação e do exercício do trabalho que a profissão se constitui. E, como Tardif (2014), "não acreditamos que qualquer pessoa possa entrar numa sala de aula e considerar-se, de repente, professor." (TARDIF, 2014, p. 219). A formação docente apresenta-se, então, como estratégia indispensável à elaboração da docência como profissão.

Finalmente, o quarto aspecto que queremos destacar é, justamente, a reiterada referência às demandas do mercado (professores Ana, Lucas, Daniel e Leonardo). Ainda que tal referência diga respeito à necessidade de acompanhar o desenvolvimento da tecnologia e o contexto social, ela evoca uma concepção sobre a relação que estabelecemos com o trabalho.

O principal ensinamento que tal questão nos traz é o da necessidade em reafirmar o reconhecimento de que a educação é ideológica. Essa exigência do ensino é constantemente questionada como se fosse a sua afirmação que transformasse a educação em ato político.

Como dialogamos com Freire (2017), a educação é política por sua natureza humana e, assim, suas ações revelam os princípios por ela valorizados. Ora, buscar atender às demandas do mercado serve a uma escola que forma *para* o trabalho, mas é incoerente a uma proposta de escola *do* trabalho.

Na forma como a compreendem Engels (1876) e Saviani (2007), uma escola do trabalho, está fundada sobre o conceito de trabalho em suas dimensões histórica e ontológica. Histórica por abarcar a forma como foi sendo constituída a compreensão sobre o trabalho ao longo da história e nos seus mais variados modos de produção. Ontológica porque entende o trabalho como manifestação humana sobre o meio em que vive.

Porém, como vimos, o trabalho aparece nos discursos com a tônica do mercado. Ainda que os documentos institucionais (IFSC, 2017) referendem o trabalho como princípio educativo, ele não se realiza na perspectiva de Saviani (2007). O trabalho parece perder sua dimensão ontológica, porque não se realiza como princípio, mas como finalidade.

Nesse contexto, com a finalidade isolada de seu princípio, o trabalho perde seu sentido de totalidade, passando a mero instrumento. De fato, a instituição não visa formação no/por meio do trabalho, tendo o trabalho como livre expressão do ser humano. Permanece apenas a sua dimensão histórica, isolada de crítica, porque a formação é para o trabalho, sendo este um ente que não faz parte da construção social cotidiana.

Numa relação instrumentalizada, o trabalho finalístico não é qualquer trabalho; é o mercado de trabalho, num processo de perda da visão do mundo do trabalho enquanto manifestação humana. Constitui-se, assim, uma relação de exploração onde a realização humana sequer aparece como objetivo. O trabalho, quando citado, então, é o trabalho explorado, vinculado aos conceitos de emprego, capital e ocupação.

Essa referência ao mercado, para o qual deve ser realizada a formação, aparece nas conversas de corredor e nas notícias institucionais¹¹. Além disso,

_

¹¹ Observando-se apenas os dias 25 e 26 de agosto de 2017, duas matérias sobre projetos complementares usados na formação de cursos técnicos são exemplos dessa expressão. Não se pode

coaduna com o discurso da empregabilidade, para o qual é necessário que o indivíduo assuma a responsabilidade sobre o seu potencial, tornando-se atrativo para o mercado.

A esse respeito, Kosík (1976) oferece a crítica de que tal entendimento sobre o mundo do trabalho constrói-se sobre visões fenomênicas acerca do concreto, não sobre sua essência. Neste caso, a essência do capitalismo como modo de produção que constrói sobre o desemprego e o trabalho explorado é deixada de lado. Ascende a visão fenomênica de que o acúmulo de certificados de qualificação profissional, como responsabilidade individual, representa maiores e melhores oportunidades de emprego.

Ainda que tenhamos organizado a síntese a partir das categorias que emergiram da análise, as respostas à nossa questão sobre o que é necessário saber para ser professor englobam diversos saberes. Algumas delas, inclusive, poderiam ser compreendidas como dissertações a respeito da ideia de conhecimento pedagógico do conteúdo de Shulman (1986; 2005).

O professor Marcos, por exemplo, nos diz que:

Para exercício da docência entendo que é necessário, basicamente: domínio dos conteúdos que serão ministrados; capacidade de aplicação de tais conteúdos em situações problema; capacidade de organizar a abordagem dos temas de estudo de maneira lógica; capacidade de motivar os estudantes em torno de um determinado objetivo; compreensão do papel da instituição de ensino na qual está inserido, do curso no qual está ministrando aulas e da disciplina da qual é responsável, dentre outros pontos correlatos.

É muito positivo notar que as contribuições dos sujeitos pesquisados a respeito dos saberes necessários à docência confirmam as reflexões realizadas por Freire (2017), Shulman (1986; 2005) e Tardif (2014). Por um lado, elas corroboram e atestam a atualidade das teorias de tais autores. Por outro, demonstram a sutileza de seu olhar a respeito do tema.

De forma geral, os saberes evocados pelos autores supracitados não são declarados, mas ficam implícitos aos discursos. Além disso, nem todos os saberes foram percebidos em nossa análise. Essa percepção nos fornece material para pensar sobre as alternativas de formação que possam contribuir para a constituição de suas identidades como docentes da EPT.

-

estimar se a referência ao mercado é feita de forma ingênua ou intencional, porém retoma as reflexões sobre a impossibilidade da imparcialidade na educação. Ver: http://www.ifsc.edu.br/campus-criciuma/6826-ponte-de-espaguete-suporta-100kg-em-competicao e http://www.ifsc.edu.br/campus-sao-carlos/6828-alunos-de-edificacoes-desenvolvem-projetos-para-ifsc-e-caesp.

Posteriormente, os professores foram perguntados sobre o que é necessário saber para ser professor/a da educação profissional. A proposta dessa questão foi vislumbrar possíveis especificidades da docência na EPT, na percepção dos sujeitos pesquisados.

Cerca de 20% dos sujeitos pesquisados repetiram as mesmas informações dadas à pergunta anterior. Os demais acresceram saberes que categorizamos mediante análise.

Algumas de suas contribuições atenderam a mais de uma categoria. Não há repetição entre as combinações de categorias, o que, portanto, não gera um padrão de análise.

Dentre as novas contribuições, 52% diziam respeito a experiência profissional, 32% à práxis, 12% ao mundo do trabalho, 12% às necessidades do mercado, 8% à tecnologia e 8% ao reconhecimento do saber docente.

As referências aos saberes advindos da experiência profissional estão ligadas, principalmente, a uma tônica de que a prática profissional do professor na área ajuda a construir com os alunos uma expectativa mais realista da vivência profissional. Isso se expressa também no fato de que se acredita que a experiência profissional ajuda a construir uma visão mais límpida do egresso que se espera formar para a área em questão.

A experiência profissional é relacionada, ainda, à elaboração do conhecimento técnico e ao aprimoramento de um saber fazer. Estes, por conseguinte, proporcionam uma maior segurança na docência da área.

O último aspecto referido na categoria experiência profissional é a possibilidade de melhor elaboração de aulas práticas. Tais argumentações integram esta categoria com a que referencia a elaboração da práxis como um saber da docência na educação profissional e tecnológica.

Antes de prosseguir, destacamos a contribuição da Professora Júlia, segundo a qual a experiência profissional é desejável, mas não indispensável:

Não acredito que a experiência de trabalho industrial, por exemplo, seja um quesito indissociável a docência na educação profissional. Para mim fez muita diferença, pois me proporcionou uma maior segurança. Conheço professores que são ótimos, com média 9,5 com os alunos sem ter passado pela experiência técnica, mas que possuem um conhecimento muito profundo em sua área devido ao tempo de estudo em mestrado e doutorado e fazem aulas práticas e técnicas a partir desse conhecimento. Também conheço professores que possuem uma vasta experiência de trabalho técnico, mas não produzem aulas tão boas. Então, acredito que a experiência técnica seja importante, mas não imprescindível.

Longe de desvalorizar a experiência profissional como importante componente dos saberes docentes na EPT, entendemos que a argumentação da Professora Júlia nos permite refletir sobre a pluralidade de saberes necessários à docência. Além disso, ele nos lembra que a experiência, por si só, não é capaz de qualificar o desempenho profissional. A reflexão crítica sobre a prática é que pode fazê-lo (FREIRE, 2017).

Nas referências à elaboração da práxis como saber necessário à prática docente na EPT transparece a ideação da integração entre teoria e prática. Como mencionado, em integração com a experiência profissional, a práxis está ligada à melhor elaboração de aulas práticas.

A referência à elaboração da práxis também é percebida em menções à importância de construir a docência com base em "exemplos concretos" (professora Amanda), visando a aplicabilidade do que é ensinado e tendo sempre em vista a relação com o cotidiano de trabalho.

As referências ao mundo do trabalho têm a ver com conhecer "ocupações, serviços, tarefas, recursos" (professora Larissa), bem como a legislação que orienta a área. As necessidades do mercado aparecem na menção aos desafios impostos pela constante atualização e como fonte de conhecimento dos arranjos produtivos locais.

Entendemos que o que motiva a referência ao *mercado* de trabalho está muito próximo àquilo que consideramos como uma demanda do *mundo* do trabalho. Em virtude do uso do termo mercado, preferimos manter uma diferenciação entre a nomenclatura dessas duas categorias.

Não se trata de mera preocupação estilística, mas cuidado com a concepção de trabalho que se tem produzido na educação profissional e tecnológica, conforme discutimos anteriormente. Essa integração paradoxal entre as duas ideias pode ser percebida na fala do Professor Leonardo:

Não penso a educação profissional como aquela que possui unicamente um viés de formação para a profissão. Penso nesta profissionalização como algo maior, atrelado ao conhecimento de novas tecnologias e, principalmente, na constante adaptação para com as práticas do mercado empregatício. Neste sentido, um professor da educação profissionalizante necessita, obrigatoriamente, de aprendizados que o coloque frente aos desafios do mercado de trabalho. Se nossos alunos não alcançam um vínculo profissional com a área que estudou durante anos, entendo que os saberes repassados para este aluno ficaram aquém as reais necessidades do mercado de trabalho.

Apesar da concomitância das ideias numa mesma argumentação, é possível

perceber um aceite aos ditames do capital quando se usa a empregabilidade para mensurar a qualidade da formação. Por outro lado, sua contribuição contempla outras categorias percebidas na análise e demonstra a preocupação com a realidade da profissão.

Outro saber que emerge das contribuições a respeito da docência na EPT é o de tecnologia, aqui compreendida como a ciência da técnica. Além de menções esparsas ao progresso e aos produtos da tecnologia, sua ideia como ciência está presente em reflexões sobre a necessidade de conhecimento tecnológico.

Por fim, a compreensão sobre a multiplicidade de saberes necessários à docência na EPT e a reafirmação a respeito da importância do conhecimento pedagógico simbolizam o reconhecimento da existência de um saber docente. Inferimos isso a partir de reflexões como a do Professor Marcos:

De forma sumária, entendo que para ser professor da educação profissional e tecnológica é necessário estar permanentemente conectado com aquilo que está acontecendo dentro das realidades de aplicação destas disciplinas. A atuação profissional prática me parece, nesse sentido, aquilo que melhor proporciona essa conexão, já que coloca o professor em situações reais de aplicação das competências que lhe são/serão objeto de ensino. Torna o professor um par daquilo que se vislumbra ser o egresso do curso. Além disso, naturalmente, é preciso construir e aplicar metodologias adaptadas de acordo com o nível de ensino e com as bases conceituais do corpo de estudantes, ou seja, é preciso ser capaz de refletir sobre a famigerada didática [...].

Sua contribuição traz elementos para pensarmos sobre muitas das categorias aqui abordadas. Além disso, o professor apresenta um diferencial na relação entre a docência em geral e a docência na EPT: a relevância da atuação profissional no campo de práticas.

Por outro lado, articulando as análises até aqui realizadas, cremos que a base de conhecimentos e saberes necessários à docência na educação regular é correlata à modalidade da educação profissional e tecnológica. Isso porque as mesmas demandas apresentadas como desafios a uma EPT que promova, de fato, uma formação integral e a emancipação dos sujeitos também o são no caso da educação em geral.

3.3.5 Identidades

A seção temática sobre Identidades foi aberta ao perguntarmos como os sujeitos de pesquisa vieram a tornar-se professores. Tal questão buscou evocar como

cada um deles percebia sua caminhada.

Evidentemente, por ser uma questão tão ampla, as respostas foram extremamente variadas, em conteúdo, forma e nível de aprofundamento. Alguns trouxeram dados extremamente objetivos, como "concurso público" (professores Carlos e Rafael). Outros, realizaram um verdadeiro memorial ao compartilhar sua história.

A pergunta ofereceu-lhes, portanto, a liberdade de definir o que significa tornarse professor. Essa variedade é riquíssima para se pensar a análise de dados. Mais do que evidenciar a pluralidade das percepções sobre suas trajetórias, ela, primeiramente, demonstra o quão objetivamente cada um dos sujeitos pesquisados as percebe.

As respostas foram analisadas, unitarizadas e categorizadas de acordo com as mesmas estratégias já utilizadas, com base na Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Ao longo de sua discussão, contextualizaremos o nível de aprofundamento presente em cada categoria.

A categoria mais frequente abarca a referência a uma migração gradativa de carreira. Em seguida, aparecem as categorias de pesquisa e pós-graduação; gosto pela área ou por suas atividades; objetivo ou realização pessoal; oportunidade profissional; e concurso público. Com menor número de menções, apresentam-se as categorias de aptidão; *hobby*; influência de terceiros; formação; e vocação.

A migração gradativa de carreira aparece relacionada a oportunidades casuais e, principalmente, à vivência da pós-graduação. O professor Vinícius nos conta, por exemplo, que assim aconteceu:

Substituindo um colega, que é professor, numa noite onde ele não poderia dar aula. Como a aula dele era dentro da área que eu trabalhava, ele me convidou para substituí-lo nesta noite, que acabou abrindo oportunidade para mais 2 noites seguintes. Após isso, fui chamado para participar de um processo seletivo na instituição dele, onde participei e fui aprovado, começando, assim, minha carreira como docente.

Perspectivas como esta são interessantes porque nos ajudam a compreender o tornar-se professor como um processo. Por outro lado, a frequência de menções ao tornar-se professor como um dado estanque, conforme já mencionado, nos traz o desafio de construir coletivamente essa percepção.

As referências à pesquisa e à pós-graduação são frequentes tanto nesse aspecto de uma migração gradativa de carreira, quanto como a oportunidade que lhes apresentou a docência como possibilidade. Houve até uma menção bastante curiosa

da docência como "destino natural" (professor Luiz) para a carreira acadêmica.

O gosto pela docência e por suas atividades aparece juntamente à demonstração de que a docência se configura num objetivo ou numa forma de realização pessoal. Ambos estão relacionados às ideias de admiração pela área, identificação com a área, além de prazer e vontade de exercê-la.

Tais contribuições reforçam a docência como construção gradativa, recordando a ideia de que a identidade profissional se constitui de forma processual. Além disso, essa compreensão evoca a leitura de Tardif (2014) sobre os saberes docentes como saberes que vão sendo consolidados desde a mais tenra idade.

A categoria oportunidade profissional representa as referências em que o tornar-se professor é marcado por alguma experiência específica. Em geral, trata-se de vivências docentes pontuais que começaram a consolidar o caminho para a docência.

Esta categoria se manifesta em intensa relação à da migração gradativa de carreira, visto que responde de que forma ela foi acontecendo. Nesse sentido, os professores mencionam desde experiências como monitores e bolsistas de pesquisa até experiências inicialmente vividas por necessidade de emprego ou renda.

Em sequência, quatro contribuições são inseridas na categoria concurso público. Destas, duas resumem-se apenas a esta expressão (professores Carlos e Rafael).

Tal dado nos angustia porque sugere que é a ocupação do cargo que faz a profissão. Por outro lado, recorda que, apesar de a identidade profissional ser constituída processualmente, com saberes adquiridos desde a socialização primária com o ambiente escolar, é o início do trabalho que exige, de fato, a assunção dessa identidade.

A aptidão para a docência que dá forma ao tornar-se professor, transparece nas falas de dois professores. O professor Mateus, por exemplo, relata: "Durante minha formação acadêmica sempre estudei muito a ajudei colegas. Minha trajetória na música me ajudou muito na comunicação. Logo, minhas aptidões à docência foram se apresentando em minha vida.".

É perceptível o quão processualmente ele percebe a construção de sua relação com a docência. Além disso, a ideia de aptidão não é apresentada como um talento inato, dom ou vocação, mas como algo que foi construído por meio de sua formação e vivências.

A categoria *hobby* situa relatos que complementam a compreensão de que a construção da carreira se dá de forma processual. Ela também corrobora a interpretação de que experiências pontuais com a docência são significativas para definir a migração de carreira e, inclusive, para a formação da identidade profissional.

Decidimos por manter essa categoria em destaque, entretanto, em função da necessária problematização da ideia de *hobby*. Tal expressão da língua inglesa referese a atividades de passatempo. Dar aulas, nesse contexto, era, então, o passatempo de dois sujeitos de pesquisa quando empresários da área que hoje lecionam.

Não queremos aqui questionar os sujeitos de pesquisa ou sua forma de expressão, mas buscar em seus discursos significados da docência. Nesse sentido, considerar a docência uma atividade de lazer deslegitima a luta pela construção de sua profissionalidade. Isso não significa que os professores desacreditem objetivamente da docência, mas impõe refletir sobre como eles a percebem.

Implicam-se, aí, nossas reflexões a respeito do reconhecimento dos saberes docentes. Destarte, urge perguntarmo-nos que estratégias podem ser utilizadas para construir sua valorização. Nosso produto educacional pretende elaborar uma alternativa nessa direção.

A influência de terceiros se manifesta objetivamente no relato do Professor Leonardo: "Uma professora de história (de excelente didática) da 5ª série me disse que deveria seguir a carreira de professor. Simplesmente aceitei o desafio!". Mas o incentivo da professora não é responsável único pela constituição da identidade deste professor.

Ele complementa sua contribuição, nos contando que direcionou seus estudos para a profissão docente. Seu relato demonstra, então, que tornar-se professor passa, necessariamente, por um processo formativo.

A Professora Júlia também se manifestou a respeito da influência de terceiros, no caso seu irmão, quando refletimos sobre a motivação para a formação acadêmica. Este dado, ainda pouco frequente nas questões analisadas até o momento, tornar-seá mais frequente à medida que avançarmos a análise.

Por fim, a baixa frequência de menções às ideias de formação e de vocação nos chamam a atenção. Quanto à vocação, porque essa é uma referência frequente em outros dados analisados, como quando refletimos a respeito dos saberes necessários à docência. Quanto à formação, porque os estudos sobre identidade profissional a evocam como importante meio de constituição identitária.

Perguntamos, então, aos professores participantes da pesquisa, quando eles haviam se percebido professores pela primeira vez. Acreditamos que essa questão pode ajudar a elucidar inquietações geradas anteriormente.

Se a ideia de se tornar professor tinha uma perspectiva processual de livre interpretação, pensar sobre a primeira vez obriga a definir um recorte. Assim, manifestam-se autopercepções e reflexões sobre suas fontes sociais de aquisição e sobre os modos como os saberes adquiridos integraram-se a seu trabalho docente.

Procuramos localizar as respostas no tempo de vida e formação dos sujeitos pesquisados e, assim, categorizamos as respostas em: primeira experiência docente; uma determinada experiência docente; banca; concurso; pós-graduação; graduação; ensino fundamental; reconhecimento alheio; família; e "quando percebeu que poderia sê-lo". Três professores disseram não saber ou não lembrar. Dois professores responderam de forma difusa e não tiveram suas respostas categorizadas.

A primeira experiência docente aparece na fala de quatro professores com a referência comum de que isso se dá "ao entrar na sala de aula". O Professor Paulo nos oferece um contraponto ao situar como inesperado que isso ocorra nesse momento: "Desde a primeira aula; pode parecer que não, mas foi desde a primeira aula que ministrei.".

Outras experiências de contato com a docência são relatadas por nove professores. Duas destas referem-se a treinamentos, duas a experiências de educação não-formal e as outras cinco a monitorias, formais ou não.

Os treinamentos envolvem a capacitação de subordinados e o desenvolvimento de cursos em empresas. As experiências de educação não-formal ocorreram por meio de cursos de extensão e do PRONAGER¹².

As monitorias se deram tanto formalmente, por meio de bolsa na graduação, quanto informalmente, por meio da aprendizagem entre pares. Esta se expressa nas referências ao auxílio a professores e a colegas.

No caso da aprendizagem entre pares, os períodos escolares são compreendidos desde o ensino fundamental até o mestrado. O Professor Eduardo não especifica o tempo mas diz que se percebeu "desde quando transmitia o

Programa Nacional de Geração de Emprego e Renda, o PRONAGER envolve capacitação da população de comunidades empobrecidas para sua organização em empresas, associações e/ou cooperativas de produção de bens e/ou serviços. É realizado no Brasil desde 1994 por meio de uma parceria do governo brasileiro com a ONU - Organização das Nações Unidas.

conhecimento pra outras pessoas auxiliando no aprendizado, e as mesma argumentavam que eu tinha habilidades para ser professor".

Na categoria banca, temos a professora Larissa, que se percebeu professora "quando uma banca afirmou. Você é professora, isso é certo.". Na categoria concurso, a Professora Mariana, que relatou ter percebido quando ingressou no IFSC. Já o estágio docência vivido durante a pós-graduação situa o momento em que dois professores assim se perceberam pela primeira vez.

A graduação é o período da vida escolar que conta com o maior número de relatos. Dos seis professores nela categorizados, cinco possuem relatos em que contemplam, também, a experiência da aprendizagem entre pares. O professor Mateus compartilha que se percebeu professor pela primeira vez "quando eu e 2 colegas resolvíamos listas de exercícios para os demais colegas durante a graduação com a sala de aula cheia.".

Dois dos sujeitos pesquisados perceberam isso ainda antes, no ensino fundamental. Seus relatos são riquíssimos em termos da reflexão crítica sobre os saberes docentes e a contribuição inestimável destes para a constituição de suas identidades profissionais.

O Professor Marcos elabora seu entendimento sobre o que é ser professor por meio da reflexão sobre sua autopercepção docente:

Quando auxiliava amigos em exercícios ou apresentava trabalhos, ainda no ensino fundamental. Em algumas situações tive maior facilidade de explanar o tema do que o próprio professor responsável pela matéria: me percebi como um facilitador, que me parece ser muito do trabalho docente.

O Professor Leonardo comenta uma estratégia utilizada por sua professora de matemática que envolve um equilíbrio docente entre a gestão do conhecimento e da classe de alunos e nos faz recordar a Professora Nancy, mencionada por Shulman (1986):

Desde sempre tive esta percepção, pois sempre fui desafiado a ensinar meus colegas com dificuldade de aprendizado. Novamente, uma professora de matemática (5ª a 8ª série) (com didática acima da média) incentiva aos melhores alunos a se juntarem aqueles com as piores notas, a fim de fazêlos recuperar suas notas. Como bonificação, para cada nota recuperada, tínhamos acréscimo em nossas notas. Era gratificante ver seu colega, que inicialmente tinha tirado um 2, 3, 4 na prova, conseguir recuperar sua nota para um 7, 8, 9 após sua ajuda e ensinamento. Foi aí que percebi o quão difícil era o repasse do conhecimento. Durante todo o ensino fundamental e médio fui desenvolvendo e adquirindo este "feeling", com o entendimento concreto que iria um dia assumir uma carreira de professor. Já na graduação, assumi por diversas vezes o papel de monitor em diferentes disciplinas. O amadurecimento foi imprescindível para estar atuando nesta área do conhecimento como docente.

O reconhecimento alheio, por sua vez, foi determinante para dois professores. O Professor Vinícius percebeu-se professor por meio de seus alunos. A professora Larissa assim se percebeu graças à avaliação de uma banca, como dissemos.

Na categoria família, temos também dois relatos. Luiz percebeu-se professor pela primeira vez ao ensinar seu irmão mais novo a ler e escrever. Já a Professora Gabriela quando auxiliou seu marido a concluir o ensino médio: "Ele tinha dificuldades, estudávamos juntos em casa.".

Por fim, dois professores perceberam-se professores, justamente, ao flertar com a possibilidade de sê-lo. As contribuições desta categoria não demarcam temporalidade e são vagas quando ao contexto em que isso se deu, mas são marcantes para se pensar que a constituição da identidade passa, necessariamente, pela assunção de si.

É poeticamente que o Professor Daniel acolhe sua memória. Ele nos conta que se percebeu professor quando se deu conta de "que era o que gostaria de ser e fazer.".

Ao refletir sobre as contribuições trazidas pelos sujeitos de pesquisa a respeito de como percebem seu processo de passar a se identificar como professores, procuramos captar suas peculiaridades. Ainda que a constituição da identidade profissional se dê, necessariamente, de forma coletiva e por meio do reconhecimento dos pares, percebê-la é uma atividade muito particular.

Com essa perspectiva em mente, perguntamos aos professores participantes da pesquisa como eles se sentiram ao entrar em sala de aula pela primeira vez. Suas respostas foram novamente categorizadas e posteriormente classificadas conforme o sentimento evocado, se positivo, negativo ou neutro, segundo nossa percepção.

Se faz mister registrar que essa avaliação se deu sobre os relatos realizados, não apenas sobre os sentimentos mencionados. Não obstante, além de apresentálos, traremos alguns relatos que podem ajudar a compreender a leitura de nossos sujeitos de pesquisa a respeito de suas primeiras experiências.

Assim, foram contabilizadas 24 (vinte e quatro) menções a sentimentos considerados negativos, 17 (dezessete) a positivos e 7 (sete) a sentimentos considerados neutros. Um professor não recordou como se sentiu.

Os sentimentos negativos abarcam: ansiedade, apreensão, insegurança, medo, nervosismo, pavor, preocupação, receio, "assustado", e "com o estômago na boca". O mais frequente dentre eles é o nervosismo, com 8 (oito) menções.

Ansiedade, apreensão e preocupação, sentimentos que cabem num quadro de nervosismo, somam mais 7 (sete) menções.

Entendendo que estes sentimentos, ainda que possam gerar desconforto físicoemocional, são esperados na vivência de novas experiências, vamos nos debruçar mais detidamente sobre os demais.

Medo, receio e pavor fazem parte de um mesmo grupo de sentimentos, relacionados ao temor, porém com diferentes graus de intensidade. O Professor Mateus é quem relata momentos de pavor, apesar de assegurar que a aula evoluiu bem. Medo e receio são mencionados outras 4 (quatro) vezes.

O relato do Professor Vinicius demonstra o quanto assumir uma turma pode ser impactante para quem está começando: "Me senti com bastante medo, receio de não conseguir conduzir a aula por conta da falta de experiência. Meu maior medo era não conseguir estruturar minha linha de raciocínio em sala de aula.".

Sobre sua primeira vez, o Professor Carlos resume: sentiu-se "nervoso, assustado e preocupado". E a Professora Beatriz disse ter se sentido "assim como em qualquer situação que você sabe que está sendo avaliado e é decisivo em sua vida, ou seja, sentindo o estômago na boca.".

A insegurança encerra os sentimentos negativos que emergiram das primeiras experiências docentes de nossos sujeitos de pesquisa. Ela foi mencionada por dois professores e corrobora nossa preocupação com a importância da inserção profissional para a formação da identidade profissional de professores.

O relato do Professor Bruno é simbólico nesse sentido: "Insegurança. Esqueci tudo que ia falar, saí da sala, respirei fundo e voltei. Se não tivesse feito isso nunca mais conseguiria.".

O Professor Gustavo complementa: "É uma sensação bastante delicada, pois como você está iniciando, parece ser um teste e que você precisa saber tudo, não pode cometer nenhuma falha.".

"Nunca mais conseguiria...", "Saber tudo...", "Não cometer nenhuma falha...". Qual o peso, afinal, das primeiras impressões? Que imagens elas gravam? Que representações delas advém?

Além do fato de que os sentimentos já expostos têm uma conotação negativa em nossa língua, há algo mais em comum nos relatos trazidos por ora. Emerge deles a sensação da solidão docente.

Marcelo (2009; 2010) nos fala dela ao refletir sobre o fenômeno do isolamento

docente que caracteriza fortemente a docência. Shulman (1986; 2005) e Tardif (2014) a evidenciam quando problematizam a falta de registro sobre nossa profissão e, consequentemente, a perda da memória de nossa história profissional.

Novamente nos questionamos: por que deixar que professores sejam entregues à própria sorte? Por que deixar que turmas de educandos sejam entregues à sorte de alguém que ainda precisa de auxílio para assumir-se professor?

Por conseguinte, como ajudá-los? A discussão sobre o desenvolvimento de nosso produto educacional pretende lançar luz em algumas alternativas.

Os sentimentos neutros abarcam: desafio, "frio na barriga" e "ficou para trás". Todos eles, em todos os relatos, apresentam situações que podem ser encaradas positiva ou negativamente dependendo de nosso olhar. Assim, preferimos deixar que os sujeitos de pesquisa falassem por si.

A Professora Júlia disse não lembrar "exatamente a turma, os alunos, nem o assunto. Acho que deixei para trás essa experiência.". Se esse esquecimento tem a ver com seu tempo de docência, com a banalidade do ato ou com algum trauma, não conseguimos saber.

O "frio na barriga" é relatado por três professores. Eles dizem tê-lo experimentado, mas, por outro lado, sentirem-se preparados, confiantes ou à vontade. A linda contribuição da Professora Gabriela nos faz lembrar Freire (2017) e demonstra como a generosidade é imprescindível à construção da segurança docente desejada em uma educação progressista:

Sim, me recordo muito bem. Era início de semestre, estavam recepcionando os calouros. Como era nova na instituição, acharam que fosse caloura também, ninguém acreditou que eu seria a nova professora. Pintaram "bixo" na minha testa. E assim, fui para sala de aula. Me senti como eles (os estudantes), mas com um pouco mais de bagagem e fui lá compartilhar minhas experiências. Me senti muito à vontade, mas com um friozinho na barriga. Foi uma experiência agradável e muito positiva!

Encerrando os sentimentos ditos neutros, o desafio está presente em três relatos. Em dois deles, aparece solitário. No terceiro, a Professora Amanda expressa: "me senti desafiada, com medo e feliz".

Em uma mesma contribuição, sentimentos das três diferentes macrocategorias definidas para a análise desta questão que compõem uma mistura tão heterogênea quanto peculiar à docência. Essa coexistência heteróclita manifesta-se por diversas vezes e é bastante presente nos relatos que contam com sentimentos positivos a respeito da primeira vez em sala de aula.

Os sentimentos positivos abarcam ideias de felicidade, segurança, satisfação e tranquilidade. A mais frequente dentre elas é a segurança, com 7 (sete) menções coletadas em um grupo que incluiu referências à segurança em si e a estar preparado; ser algo natural; uma experiência positiva; sentir-se confiante; sentir-se à vontade; e à tranquilidade.

O grupo composto por sentimentos ligados à satisfação conta com 4 (quatro) relatos. Além da menção expressa à satisfação, nele constam referências à vivência de uma experiência agradável; a ter sido gratificante; e a um prazer. A felicidade conta, sozinha, com 3 (três) menções.

As contribuições categorizadas no rol de sentimentos positivos evocados pela primeira experiência na docência congregam, principalmente, relatos mistos. Essa diversidade se dá tanto internamente, quanto entre as macrocategorias de sentimentos.

Reunindo algumas das ideias de positividade apresentadas, o Professor Paulo conta que estava "tranquilo, não estava nervoso. Tinha bastante segurança do tema que eu iria trabalhar. Conhecimento e experiência na área.".

O Professor José trouxe um dado novo. Ele sentiu-se "um porto seguro para aqueles cujo aprendizado dependia de minhas aulas.".

Demonstrando a importância da consolidação de um trabalho de base, o Professor Lucas disse que sua primeira vez foi natural; "os medos ficaram na época de bolsista.".

A coexistência heteróclita de sentimentos antes mencionada se apresenta também no relato do Professor Marcos. Ele estava "feliz, seguro do tema que iria abordar, porém, apreensivo para que não complexasse demais assuntos simples, posto que se tratava de um curso com público com formação bastante heterogênea.".

Não obstante a riqueza da análise possibilitada pela categorização dos sentimentos, acreditamos que seu grande trunfo é a percepção da transição entre eles.

O Professor Mateus, por exemplo, apesar de ter figurado entre aqueles com sentimentos negativos despertados pela primeira experiência docente, concluiu sua primeira aula com tranquilidade: "Embora tivesse a aula planejada do início ao fim [...] tive momentos de 'pavor'. Mas tudo foi se acalmando durante a aula.".

O Professor Daniel ficou "um pouco nervoso, mas ao final da aula foi muito gratificante.". Já o Professor Pedro assim define a sua primeira vez: "15 minutos de

tremedeira... depois uma sensação muito boa...um prazer enorme.".

Finalmente, o relato do Professor Leonardo fecha os sentimentos rememorados evocando o conhecimento pedagógico do conteúdo de que nos fala Shulman (1986; 2005): "Só então percebi, que a capacidade didática não é intrínseca ao conhecimento que você possui sobre determinado assunto.".

Na sequência, perguntamos aos sujeitos de pesquisa se pretendem continuar na docência. Todos responderam afirmativamente. Lhes perguntamos, então, o porquê e quais são seus planos profissionais.

Apenas três professores responderam a ambas as questões. Alguns professores responderam apenas o motivo da permanência, outros apenas os planos. Neste caso, foram considerados apenas os planos que não listassem a docência em si, já que era o esperado em virtude de já terem respondido que pretendiam continuar na docência.

Dentre os motivos para permanecer na docência estão a realização ofertada pela profissão, a identificação com ela, o fato de gostar do que faz, a estabilidade proporcionada pelo emprego, a vontade de transformar o mundo e a crença que a docência é um dom.

Ao falar de seus porquês, alguns professores dividem conosco verdadeiras preciosidades. A Professora Letícia diz que sempre quis lecionar. O Professor Bruno, já tendo atuado em diversas áreas e ocupações, diz que a docência é a única profissão que lhe dá prazer.

Eles falam sobre realizarem-se, sobre terem se encontrado e sobre não se verem em outra profissão. Em suma, demonstram o quanto sua identidade profissional é, de fato, uma identidade.

Teremos encontrado o cerne da ontologia do trabalho? Para estes professores, a docência é um trabalho que gratifica, que se confunde com o próprio trabalhador, que o faz realizar-se como humano.

O Professor Eduardo acredita em um mundo cada vez melhor, em que possa contribuir com seu trabalho. O Professor Gustavo compara a docência à "maturação de um vinho, ou seja, se ele é bom cada ano se torna melhor.". A estabilidade da profissão é mencionada por três professores, mas apenas um a menciona exclusivamente.

Por fim, apenas um professor relata permanecer na docência porque ela é um dom que lhe foi concedido: "Não pretendo me aposentar como docente. Vejo a

docência como um dom, a mim incumbido, que devo repassar para com a sociedade. Então, enquanto me sobrar saúde para lecionar, continuarei cumprindo com este chamado.".

Se é a docência um dom e se exercê-la responde a um chamado, a busca por formação e profissionalização perde sentido. Mas, curiosamente, o mesmo professor que argumenta permanecer na docência por ser ela o seu dom, havia relatado anteriormente ter direcionado seus estudos para tal ofício. Esse "dom" foi, então, construído por meio de processos de formação profissional.

Os planos profissionais envolvem a formação continuada, a vontade de melhorar como docente, o desejo de se envolver com pesquisa e extensão, a intenção de reduzir a carga horária de trabalho e a atuação concomitante na área de formação inicial. Alguns professores comentaram a perspectiva de ascensão na carreira e um chegou a contar seus planos para a aposentadoria.

Muitos dizem ter vontade de melhorar como docentes, mas poucos dizem como. A maioria expressa que essa melhoria pode ser conquistada por meio de processos de formação continuada, tanto na docência, quanto em suas áreas de formação inicial. Alguns manifestam o desejo de prosseguir em sua formação acadêmica e dois deles declaram o desejo de se envolver com pesquisa e extensão.

O Professor Marcos tem planos mais objetivos: "Quero continuar na docência, porém, gostaria de passar para 20h e não mais ser 40h dedicação exclusiva, por acreditar que a atuação na prática profissional é essencial para que eu possa me manter bom dentro de sala de aula.". Sua intenção de reduzir a carga horária de trabalho se dá, justamente, para possibilitar a atuação concomitante na área de sua formação inicial.

O Professor Lucas, talvez por já sentir a aposentadoria próxima, compartilhou alguns planos profissionais que não envolvem a docência: "Abrir uma empresa de assessoria em TI - Empresa de pintura automotiva - Pintura de bikes e capacetes. Só chegar a aposentadoria.". A diversidade de seus planos nos faz pensar no quanto o trabalho consome da vida do trabalhador, mesmo que carregado de sentido, no contexto do capitalismo.

Encerrando a seção relativa a suas percepções sobre a constituição de sua identidade docente, pedimos aos professores que citassem pontos positivos e negativos da docência. Organizamos suas contribuições de acordo com esses dois grupos e com posterior categorização.

Três professores trouxeram contribuições que não puderam ser classificadas como positivas ou negativas e, então, compuseram um grupo intermediário. Seis professores apresentaram apenas aspectos positivos. Os demais apresentaram tanto aspectos positivos, quanto negativos da docência.

O Quadro 4 demonstra a categorização dos pontos positivos e a quantidade de menções a cada categoria.

Quadro 4 – Pontos positivos da docência

Macrocategoria	Microcategoria	Menções
Impacto social	Contribuição para o desenvolvimento de alguém	12
	Transformação de pessoas e/ou realidades	5
Reconhecimento	Reconhecimento por parte dos alunos	5
	Realização pessoal e/ou profissional	5
Dinâmica escolar	Compartilhamento de conhecimentos	3
	Possibilidade de aprendizagem constante	4
	"Dar aula"	1
Relações humanas	Troca de experiências com pares	1
	Desenvolvimento de amizades	2

Fonte: da autora.

Dentre os relatos, ressaltamos alguns que demonstram o profundo envolvimento dos professores com sua atividade profissional, o quanto deles se realiza em seu trabalho e como este forma suas identidades. Ao dizer que é um "trabalho que não é somente remuneração", por exemplo, o Professor Guilherme evoca o sentido ontológico de sua obra.

A Professora Gabriela nos diz que o melhor da docência é "estar sempre atualizada e em contato com os alunos. Faz-me sentir viva e jovem!". Já a Professora Mariana, que é "ver que o seu aluno lembra de você".

O contentamento pelas conquistas dos alunos e a realização por meio de seus feitos é bastante presente. Nessa perspectiva, o Professor Gustavo menciona como fator positivo "a possibilidade de estimular os alunos a buscarem seu espaço, a fazerem o que realmente vai lhe trazer satisfação".

Como mencionamos, algumas contribuições foram categorizadas de forma intermediária. Isso ocorreu em virtude de elas não especificarem o que é positivo ou negativo e não ser possível assegurar a intenção do sujeito que a relatou. Não

obstante, todas foram analisadas a fim de que pudéssemos extrair seus sentidos e a forma como se relacionavam às demais.

O Professor Mateus fez um relato icônico. Ele usou a mesma expressão para ressaltar um aspecto positivo e um negativo da docência. O fez da seguinte forma: "Positivo: Aprender constantemente. Negativo: Aprender constantemente.".

De fato, sua configuração como possibilidade ou como necessidade depende do ponto de vista. Aprender é uma conquista, construída no processo de construção do conhecimento, junto aos pares e aos alunos. Aprender é, também, uma exigência, tanto para manter o processo formativo em movimento, quanto para viabilizar a consolidação de relações horizontais de aprendizagem em uma perspectiva progressista de educação.

Na mesma direção, o Professor João responde a esta questão da seguinte forma: "Necessidade de aprender novos conteúdos e de adequá-los à realidade dos educandos.". Entendemos que sua reflexão se aproxima à do Professor Mateus em relação ao fato de isso ser uma benesse e um desafio, ao mesmo tempo.

O Professor Vitor teve sua contribuição classificada em categoria única. É ele quem diz que o ponto positivo da docência é "dar aula". O mesmo professor aponta salário e burocracia como pontos negativos da docência. Daí advém nosso entendimento de que esse talvez seja um desabafo quanto ao grande volume de atividades burocráticas em que um professor tem de se envolver para além de sua tarefa primordial que é, em si, "dar aula" – e todos os processos dela advindos.

Em sequência, para levar adiante a reflexão sobre os pontos negativos da docência, o Quadro 5 demonstra sua categorização e a quantidade de menções a cada uma das categorias.

Quadro 5 – Pontos negativos da docência (continua...)

Macrocategoria	Microcategoria	Menções
Reconhecimento	Falta de reconhecimento social	6
	Falta de reconhecimento discente	4
Condições de trabalho	Excesso de trabalho e/ou falta de tempo	6
	Infraestrutura	1
	Salário	1

Fonte: da autora.

Quadro 5 – Pontos negativos da docência (conclusão)

Macrocategoria	Microcategoria	Menções
Dinâmica escolar	Necessidade de aprender constantemente	4
	Falta de interesse discente	2
Saúde docente	Profissão em tempo integral	4
	Esgotamento mental	1
	Falta de percepção sobre os resultados do trabalho	1
Questões administrativas	Falta de autonomia	2
	Burocracia e/ou ineficiência da administração pública	2

Fonte: da autora.

A desvalorização da docência e a falta de reconhecimento do professor pela sociedade em geral e pelos próprios alunos é uma tônica constantemente presente. Observada sua intrínseca relação interna, esses fatores ressoam em quase todas as categorias que emergiram da análise.

Não obstante, desse grupo de dados analisados o que mais nos chama a atenção é a fronteira muito tênue entre os aspectos negativos relatados pelos professores e circunstâncias adversas à saúde mental. As condições objetivas de trabalho e a capacidade de gestar o tempo, por exemplo, são conhecidos fatores desencadeadores de estresse. Nesse sentido, nos chamam a atenção os relatos de três jovens professores.

A contribuição do Professor Marcos é representativa. Para ele,

Ponto negativo: a indefinição da fronteira entre o que é trabalho e o que é interesse pessoal. A docência me parece ser, de certa forma, um sacerdócio que acaba por gerar uma sensação de esgotamento mental com uma frequência relativamente elevada. Talvez seja uma aflição de um professor jovem; talvez não.

O esgotamento mental é um sintoma característico da síndrome de *burnout*, distúrbio psíquico cuja origem está intrinsecamente ligada à vida profissional. Conforme Corrêa (2013), a doença costuma se manifestar "em profissionais de áreas que exigem interação interpessoal e desprendimento da vida pessoal para o envolvimento em 'causas' profissionais, como é o caso do profissional da educação.".

Não podemos aferir o estado de saúde dos professores por meio de seus relatos. O que sobressai de seus discursos, entretanto, é motivo para atenção, sobretudo pelos indicativos de fenômenos estressores, que, por sua vez, podem

desencadear outras perturbações.

A Professora Mariana, por exemplo, nos diz que "o conhecimento não é medido, não é um produto, não tem como "ver".". A falta de percepção sobre os resultados do trabalho é um dos mais frequentes desencadeadores de estresse.

Outro deles é a perda de controle sobre a gestão do tempo e a separação entre vida pessoal e profissional. Quanto a isso, o Professor Luiz nos diz que o ponto negativo da docência é que "[...] é uma profissão em tempo integral, não existe "fora do trabalho".".

Em relação a nossos objetivos de pesquisa, o que extraímos dessa análise é, novamente, a preocupação com o necessário cuidado na acolhida dos novos professores. A saúde mental precisa ser tratada com seriedade e acreditamos que processos qualificados de inserção profissional podem contribuir para sua preservação.

3.3.6 Referenciais

Encaminhando a conclusão do questionário, perguntamos aos professores participantes da pesquisa quais eram suas referências acerca do que é 'ser professor/a'. A pergunta não especificou que tipo de referências esperávamos para possibilitar que eles evocassem seus referenciais mais basilares.

Quando formulamos a pergunta, nossa intenção foi coletar tanto referenciais teóricos, quanto modelos de docência para os sujeitos pesquisados. Em virtude da amplitude da pergunta, além dessas respostas, recebemos também descrições acerca do que alguns deles entendem que é 'ser professor'. Como acreditamos que tal análise foi satisfatoriamente realizada ao nos debruçarmos sobre seus entendimentos a respeito dos saberes e identidades docentes, nos deteremos aqui nos objetivos de nossa pergunta.

Das 31 (trinta e uma) respostas contabilizadas, 5 (cinco) referenciaram familiares, 17 (dezessete) referenciaram professores, 7 (sete) referenciaram familiares sabidamente professores e 2 (dois) apresentaram referências acadêmicas. A fim de melhor ilustrar quem são as pessoas de referência citadas, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 6 – Referências sobre 'ser professor'

Relação	Pessoa de	Menções	
Familiar	Vínculo	Profissão	
	Pai	não especificada	3
		professor	1
	Mãe	não especificada	1
		professora	3
	Irmão	não especificada	1
		professor	1
	Cônjuge	professor	1
	Sogra	professora	1
Professor -	Um/a determinado/a professor/a do Ensino Fundamental		1
	Um/a determinado/a professor/a do Ensino Médio		2
	Um/a determinado/a profes	2	
	Professores do Ensino Superior		2
	Orientador/a	2	
	Orientador/a d	2	
	Colegas de	1	
	Professores, d	5	
Acadêmica	Uma referência	2	

Fonte: da autora.

Conforme o quadro demonstra, a maioria das contribuições especifica a quem se remete a ideia de referência. Entre professores de diferentes níveis da formação escolar, destacam-se alguns professores do período de formação profissional (graduação e pós-graduação). Entre os familiares, são evidenciados aqueles que também exercem a docência.

Recordamo-nos, então, das reflexões de Tardif (2014) a respeito das fontes sociais de aquisição dos saberes docente e de seu modo de integração. A alusão a familiares e professores indica a aquisição e o desenvolvimento de saberes em processos de socialização primária, pré-profissional e profissional inicial.

Dentre os relatos, chama-nos a atenção o carinho com que a maioria dos professores escreve a respeito dessas suas referências. A admiração do Professor

Gustavo por sua referência é latente:

Sempre falo que minhas referências é um professor que tive na época que estava no colégio [...]. Ele era uma pessoa extremamente calma e organizada, conduzia as atividades sem pressionar, mas envolvia a turma de forma que o rendimento do conteúdo era fantástico.

Alguns professores pareciam aguardar serem perguntados a respeito, tamanho é o orgulho percebido em suas falas. A Professora Letícia exclama: "Minha orientadora do mestrado e doutorado! Professora [nome da orientadora]!".

A Professora Beatriz, por sua vez, é mais contida. Com relação a seus professores, ela busca "trazer o melhor de cada um, não tendo alguém em específico ao qual tomo como ídolo.".

A Professora Júlia encerra as análises em voga acalentando nossa luta pela valorização da profissionalidade da docência: "Alguns professores dizem "eu nasci para ser professor"! Acho isso um saco, por que a pessoa não pode aprender a ser professor, assim como se aprende outras profissões? [...].".

À pergunta sobre referências acerca do que é 'ser professor/a' seguiu-se uma específica a respeito de referências teóricas acerca da docência. Perguntados objetivamente, 81% dos professores confirmaram ter uma referência, 16% disseram não ter e 3% não responderam. Dentre aqueles que responderam afirmativamente, 60% especificaram sua referência, 8% o fizeram vagamente e 32% indicaram abordagens sem referências específicas.

Paulo Freire é a referência mais citada, com 12 (doze) menções, o que representa quase 40% do total de professores participantes. A Professora Júlia chega a dizer que "quem fala mal dele nunca deveria ser professor".

Além de Freire, dentre as referências específicas temos teóricos e pensadores da educação e estudiosos de metodologias de ensino específicas para algumas áreas. Todas estas foram mencionadas apenas uma vez.

Os teóricos e pensadores da educação são Comenius (Jan Amos Komenský), José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani, Marilena Chauí, Clodomir Santos de Morais, Demétrio Delizoicov Neto, Howard Gardner, Maurice Tardif e Pierluigi Piazzi.

Os estudiosos de metodologias de ensino específicas são oriundos das áreas de infraestrutura e de gestão. Na infraestrutura temos Walter Gropius, Aldo Rossi e Sylvio Arnoldo Dick Jantzen. Na gestão, Antônio Cesar Amaru Maximiano, Idalberto Chiavenato, Manoj Malhotra e Philip Kotler.

Em seguida, perguntamos aos professores se participam de alguma entidade

de classe, associação profissional ou organização. Tal questão está relacionada ao entendimento de que suas identidades profissionais são forjadas no coletivo e atende à preocupação que Freire (2017) apresenta a respeito de que ensinar exige a luta em defesa dos direitos dos educadores.

Um professor não respondeu e treze disseram não atuar em nenhuma das instituições. Outros treze confirmaram participar atualmente e quatro explicaram já terem participado. Dentre os inativos, um professor atuava em uma ONG - Organização Não Governamental - não especificada e um na JCI - Junior Chamber International.

Os ativos estão ligados ao CREA - Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (6), ao CRA - Conselho Regional de Administração (2), ao SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (2), ao CAU - Conselho de Arquitetura e Urbanismo, à Associação dos Engenheiros do Oeste (AEAO), ao Movimento Escoteiro e a uma Organização de educação não formal.

Destes, apenas o SINASEFE e a AEAO estão organicamente ligados a movimentos de luta. Como um dos professores participa tanto do SINASEFE, quanto da AEAO, apenas dois deles estão relacionados formalmente com pautas coletivas de base. Das instituições mencionadas, apenas o SINASEFE está ligado à categoria docente.

Encerrando a seção relativa aos referenciais de nossos sujeitos de pesquisa e interessadas na proposição de nosso produto educacional, perguntamos a eles sobre seu interesse em estudar a docência. 42 % têm interesse, 6,5% têm muito interesse, 32% têm interesse com ressalvas, 6,5% têm interesse parcial, 3% não têm muito interesse e 10% não têm interesse.

Alguns professores mencionaram seus estudos para a docência na educação profissional e tecnológica por meio de Especialização ofertada pelo IFSC. Outros lamentam não ter muito tempo para tal. Outros, ainda, detalham o que gostariam estudar.

O Professor Rafael reclama a necessidade de construir formações com 'visão de futuro' e, assim, nos recorda os alertas de Nóvoa (2017) a respeito do modelo de escola que mantemos em voga. O Professor Marcos registra o interesse de que seja observado o contexto da educação profissional e tecnológica.

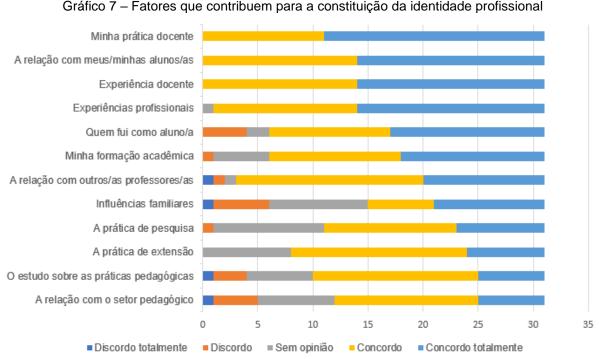
A Professora Beatriz interessa-se na construção de estratégias para "maximizar

o aprendizado" em sua área de atuação. A Professora Larissa em estudar "métodos de ensino aprendizagem e uso de tecnologias".

Da análise sobre estas contribuições extraímos o entendimento sobre a importância em trabalhar as teorias de aprendizagem e metodologias ativas de ensino aplicadas à realidade da EPT com seus professores. Além disso, acreditamos ser importante construir um referencial sólido e coeso a respeito dos fundamentos da educação a fim de que os professores se tornem cada vez mais autônomos em seu processo de formação continuada.

3.3.7 Entre trajetórias, referências e saberes, a constituição das identidades docentes

Para encerrar o questionário, aliando as reflexões realizadas até então e buscando verificar a fidedignidade de nossas análises, perguntamos aos professores o quanto cada um de determinados fatores contribuía para a constituição de sua identidade. A resposta a estes fatores foi tabelada em gradação tipo Escala Likert utilizando as opções "Discordo completamente", "Discordo", "Sem opinião", "Concordo" e "Concordo totalmente".



Fonte: da autora.

Os fatores elencados foram construídos com base nas dimensões que desejamos investigar em diálogo com os autores referência deste estudo no campo dos saberes docentes e de pesquisas já realizadas na área, em especial a tese de doutoramento de Vieira (2017). São eles: (a) influências familiares; (b) quem fui como aluno/a; (c) minha formação acadêmica; (d) experiências profissionais; (e) experiência docente; (f) minha prática docente; (g) a prática de pesquisa; (h) a prática de extensão; (i) a relação com meus/minhas alunos/as; (j) a relação com outros/as professores/as; (k) a relação com o setor pedagógico; e (l) o estudo sobre as práticas pedagógicas.

A relação com o setor pedagógico e a contribuição de estudos sobre a docência receberam o menor índice de concordância absoluta e um índice considerável de discordância. Essa estatística nos estimula a pensar em caminhos para aproximar professores não licenciados das ciências da educação.

A resposta, é claro, não é simples. Não obstante, o fortalecimento de processos de formação continuada, com participação ativa de profissionais da base da escola é não apenas uma alternativa, mas uma demanda.

Perguntamos, também, se os professores desejavam acrescentar algum fator além daqueles elencados por nós. Cinco professores trouxeram novas contribuições.

O Professor Marcos reforçou algo já mencionado, acredita-se, no intuito de expressar o quanto a docência está calcada em sua própria realização identitária: "Meu exercício profissional prático é, sem dúvida, a questão mais relevante!".

O Professor Carlos mencionou o "fator socioeconômico", acreditamos que na intenção de que tivéssemos aprofundado essa questão e realizado algum recorte no perfil docente. Ele volta a citar essa expressão como sugestão final para a pesquisa.

As outras três contribuições foram realizadas pelos professores Amanda, Eduardo e Camila. Elas apresentam dimensões da formação de identidades pessoais que afetam diretamente a prática docente, conforme investigado por Tardif (2014) e Shulman (1986; 2005).

De forma a possibilitar-lhes espaço de fala, visto nosso objetivo em conhecer suas representações a respeito da constituição de suas identidades, perguntamos aos professores se gostariam de contar algo a mais sobre sua trajetória de vida. Oito professores se manifestaram. Sua variedade e riqueza nos encanta.

Destes oito, quatro demonstraram querer expressar, mas preferir calar por distintos motivos. Um calou porque "Não vai caber neste pedacinho". Outro porque "Seria muito longa e difícil de enfatizar os pontos mais relevantes em poucas linhas".

Outro, ainda, porque "Minha timidez não permite".

O último nos chama a atenção: "A história é muito chata e não vale as feridas". Este professor nos recorda a importância em trabalhar a autobiografia de professores em processos de formação na/para a docência. Ainda que possa ser doloroso elaborála, é a história deste professor que o trouxe até aqui e é por meio dela que ele se transformou no professor que é hoje.

Dentre os que trouxeram novas informações, o Professor Paulo complementou com um dado sobre sua formação acadêmica: "Fiz mestrado bastante tempo depois que fiz minha graduação, 12 anos depois". O Professor Eduardo registrou: "Sempre fui uma pessoa muito dedicada e vou em busca dos meus sonhos".

Já o Professor Lucas esclareceu: "Procuro não dar tanto valor à profissão como se fosse a coisa mais importante da vida, procuro dividir profissão com lazer, amigos, família e viagens". Trata-se de um professor na faixa etária dos 45 a 49 anos, diferentemente do grupo, mais jovem, a respeito do qual refletimos sobre a indefinição das fronteiras do trabalho.

A menção à valorização de outras dimensões da vida, além do trabalho, é muito significativa para ponderarmos sobre seu sentido ontológico e sobre saúde mental, questões que também apareceram quando tratamos dos pontos positivos e negativos da profissão. Sua contribuição é significativa, sobretudo, para pensarmos na acolhida e orientação dos jovens professores a uma vivência saudável no mundo da docência.

A última história de vida, da Professora Júlia, merece uma citação e alguns momentos de contemplação:

Acredito que minhas narrativas anteriores denunciam minha identidade! Posso acrescentar aqui a importância que uma oportunidade fez na minha vida. Quando saí da escola, não tinha condições de pagar uma faculdade. Meu irmão, dez anos mais novo que eu, fez faculdade em 6 anos, pois não tínhamos condições. Fiz o ENEM e na época estava começando as bolsas do Prouni pelo qual fiz toda a graduação com bolsa integral. Na minha formatura eu abracei meu pai e chorei tanto, porque me lembrava de tudo o que eles me ensinaram como valores. Hoje eu me sinto tão bem em fazer um trabalho social através do que o IFSC oferece para as pessoas, que é o ensino gratuito e de qualidade. Quando as pessoas falam mal das políticas públicas é como se elas dissessem que pessoas como eu não merecem ter uma oportunidade de melhorar de vida.

A professora inicia com a percepção da denúncia da identidade. Essa denúncia não tem a ver apenas com a revelação de seu nome documental, mas, de fato, com a possibilidade de desvelar um pouco da forma como se constitui sua identidade.

Ora, mesmo que o instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa não

possa, por si só, dar conta de um processo complexo como a constituição de uma identidade, suas indagações e as provocações às respostas estimulam que os professores pesquisados denunciem 'quem são'.

Os relatos aqui apresentados são importantes não apenas porque são valorosos para seus emissores, mas porque contribuem, de fato, para a constituição de suas identidades. Identidades que são particulares, na medida da pluralidade dos indivíduos, e que são sociais, na medida de seu reconhecimento pela coletividade.

Encerrado o processo de exposição e análise dos dados coletados por meio da pesquisa, o próximo capítulo tratará da proposição do produto educacional. Almejamos que este produto atenda a alguns dos anseios apontados por nosso processo de análise e contribua para a constituição das identidades docentes de professores não licenciados.

CAPÍTULO IV

PRODUTO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO IFSC

4.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia recebem sua certidão de nascimento por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Conforme a Lei, os Institutos

são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008, Art. 2°).

A origem da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica remonta a 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto nº 7.566, promulgado pelo Doutor Nilo Peçanha (BRASIL, 1909).

Em 1937, com a reestruturação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a organização da Divisão de Ensino Industrial, por meio da Lei nº 378, a Escola foi transformada em Liceu Industrial de Santa Catarina. Diz a Lei que "as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e gráos" (BRASIL, 1937, Art. 37.).

Em 1942, o Decreto-lei nº 4.127 transformou o Liceu em Escola Industrial de Florianópolis. Esta norma deu o primeiro corpo à constituição de uma Rede Federal de Educação Profissional e organizou-a de forma bastante próxima à estruturação que temos ainda hoje (BRASIL, 1942). Em 1965, a Escola Industrial de Florianópolis passou a chamar-se Escola Industrial de Santa Catarina (BRASIL, 1965). Em 1968, esta Lei é editada pela Portaria Ministerial nº 331 e a Escola foi reconhecida como Escola Técnica Federal, passando a se chamar Escola Técnica Federal de Santa Catarina (BRASIL, 1968).

Também em 1968 foi promulgada lei sobre o exercício da profissão de técnico industrial de nível médio (BRASIL, 1968). Esta publicação deu vigor a mudanças significativas no quadro de ofertas da Escola, ampliando a oferta de cursos técnicos durante o período de Ditadura Militar (AMORIM, 2001). Sua regulação, entretanto, só ocorreu em 1985, às vésperas do processo de redemocratização (BRASIL, 1985).

Com as Leis nº 5.692/1971, de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e nº 7.044/1982, que regula a profissionalização do ensino de 2º grau, a Escola Técnica passou a atender exclusivamente ao Ensino Médio (BRASIL, 1971; 1982).

Em 1978 foi promulgada e, em 1982 regulamentada, a primeira lei de transformação de Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL, 1978; 1982). Em 1994, instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e estendida a todas as Escolas Técnicas a transformação em Centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL, 1994). Esta lei foi regulamentada apenas em 1997, após publicação da nova e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (BRASIL, 1996; 1997b).

A publicação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 é um importante marco no processo de democratização da educação pública brasileira. Apesar disso, no campo da educação profissional escancarou divergências ao trazer em seu bojo a outorga de uma Reforma.

Conforme Amorim (2001), desde 1994, com a eleição da segunda equipe de Direção pós Ditadura, a ETF-SC – Escola Técnica Federal de Santa Catarina vinha trabalhando na formulação de seu Projeto Político Pedagógico. Quando o documento "estava em vias de finalização em novembro de 1996, os envolvidos foram surpreendidos pela aprovação da nova LDB e a nova regulamentação federal para o ensino médio e técnico." (AMORIM, 2001, p. 38).

Acreditamos que essa publicação, ainda que inédita, não tenha surpreendido de todo a equipe da ETF-SC. Entendendo que educação e trabalho são campos de luta, isso se reflete de maneira especial nas disputas sobre a educação profissional e tecnológica.

De qualquer forma, a instituição foi tomada de assalto por uma lei que desconstruía muito do trabalho realizado sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola. Como a LDB ainda não havia sido regulamentada, a postura adotada pela Escola foi a de retardar até o prazo máximo o cumprimento das novas determinações.

A reticência quanto ao cumprimento da Lei esteve relacionada, sobretudo, à desvinculação entre ensino médio e ensino técnico (AMORIM, 2001), regulamentada pelo decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997a). Apenas em 2004, com o decreto nº 5.154, foi possível vislumbrar a reintegração entre o ensino médio e o técnico (BRASIL, 2004).

Pouco tempo depois de encerrado o prazo dado pelo MEC – Ministério da Educação para as adequações institucionais, em 2001, o Centro Federal de Educação

Tecnológica de Santa Catarina – CEFET-SC foi criado por decreto específico, conforme previsto em lei, em 2002 (BRASIL, 2002a).

Essa lacuna de tempo entre a lei de *cefetização* e o decreto de criação do CEFET-SC resultou, conforme indica Almeida (2010), de um impasse político na relação entre a Direção da Escola e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto – SEMTEC/MEC.

A esse respeito, o autor referenda a pesquisa realizada por Amorim (2001, p. 40), que relata que "de acordo com alguns professores, a transformação foi negada por perseguição à direção da época, justamente por ela não ter implementado de imediato a reforma do ensino profissional preconizada na nova LDB.".

Com a primeira expansão do então Sistema Nacional de Educação Tecnológica, no governo Lula, e após realização de debates e audiências públicas, a transformação do CEFET-SC em IFSC foi votada pela comunidade escolar. A oficialização destes termos se deu no final de 2008, com a promulgação da lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (ALMEIDA, 2010; BRASIL, 2008). O CEFET-SC deixou de existir apenas seis anos após sua criação.

Traçamos até aqui a consecução cronológica das transformações nominais legais da Rede Federal. Entre a promulgação de cada uma das normas, entretanto, uma série de regulamentações e mudanças de perfis de gestão e no contexto social, mudaram a forma como a instituição se constituiu ao longo do tempo. Após a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e de seus Institutos, foram realizadas mais duas expansões em Santa Catarina, chegando aos 22 *campi* que se tem hoje.

Para Sobrinho (2007), a constituição da Rede Federal representa a mudança da política de Estado que havia sido implementada pelo governo FHC (1995-2002) de retirar do próprio Estado a responsabilidade pela regulação da oferta de educação profissional e tecnológica. A criação da Rede Federal vem no bojo dessa reafirmação do compromisso estatal com a EPT – Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo o autor, os movimentos pela criação das Universidades Tecnológicas e, depois, pela criação dos Institutos denotam a necessidade de uma nova instituição e uma nova institucionalidade. Isso emana, sobretudo, das novas demandas do mundo do trabalho associadas a uma crescente qualificação do corpo docente e em sua vivência com a pesquisa científica. (SOBRINHO, 2007).

O nascimento da Rede Federal é representativo do momento de efervescência

econômica que vivia o Brasil em 2008. Planejar o desenvolvimento econômico implicava visar a necessária formação de trabalhadores e, por conseguinte, a formação de professores para a educação profissional. Ao mesmo tempo, a rede de escolas que ofertavam educação profissional era diversa, em estrutura e funcionamento, o que trazia impasses à viabilidade das expansões já planejadas pelo governo federal. Conforme Silva, Santos e Silva (2014, s. p.)¹³,

Nessa configuração, a equipe dirigente do MEC entendeu que era preciso constituir uma identidade única para a rede de EPT criando uma nova institucionalidade e alterando as finalidades das instituições para que ela também promovesse a formação de professores.

Estas "identidade única" e "nova institucionalidade" foram estudadas por Moraes (2016) em sua tese de doutoramento. Sua análise parte do embate dialógico entre o que ele chama de *identidade de escola técnica* e *vontade de universidade*.

Ele nos diz que a gestação dos Institutos foi iniciada muito antes de 2008. É possível perceber esse movimento por meio das publicações legais, mas a referência a que fazemos tem a ver com a disputa pela institucionalidade dos Institutos, que é tão conflituosa quanto dialógica. Coroando essa ideia, o autor afirma que a "disputa em torno da *nova institucionalidade* não é *consequência* da Lei 11.892/2008, mas a sua causa." (MORAES, 2016, p. 6-7, grifos do autor).

Entendemos, com o autor, que a conformação que trouxe a instituição até 2008 e que possibilitou a criação da Rede Federal, ainda que manifesto de desejo da comunidade escolar, não ocorreu num tempo limitado ou sem conflitos. Pelo contrário, acreditamos que vivemos, ainda hoje, o processo de constituição dessa nova institucionalidade, campo de disputas, entre outros, de entendimentos sobre as categorias trabalho e tecnologia; sobre educação profissional; sobre educação tecnológica; e de projetos de poder e ideologias.

Não obstante, a identidade e a institucionalidade que se pretendia implementar buscavam, segundo intento governamental, diferenciar os Institutos das Universidades. Uma das intenções dessa proposta, sem dúvida, foi minimizar a

¹³ A publicação referida é um livro produzido por membros da equipe dirigente do IFSC à época da transformação de CEFET-SC em IFSC: o Professor Jesué Graciliano Ramos, Diretor de Gestão do Conhecimento do CEFET-SC e Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional do IFSC; o Professor Marcelo Carlos da Silva, Diretor de Relações Empresariais e Comunitárias do CEFET-SC e Diretor de Expansão do IFSC; e a Professora Consuelo Aparecida Sielski Santos, Diretora-Geral do CEFET-SC e Reitora pro-tempore do IFSC. A equipe dirigente foi responsável pela produção da tese favorável à transformação da instituição. O livro foi publicado em formato de blog e pode ser acessado pelo endereço indicado nas referências.

possibilidade de ampliar a oferta do ensino superior em detrimento do ensino técnico, o que se percebeu ocorrer na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (SILVA; SANTOS; SILVA, 2014).

Para Silva, Santos e Silva (2014), a opção pela criação de Institutos representa um nítido interesse de diferenciação destas instituições das universidades clássicas. Para Moraes (2016), esse interesse é, entretanto, desafiado pela *vontade de universidade*. Sobrinho (2007) indica preocupação semelhante já em 2007, antes da consolidação da Rede Federal, quando estava em trânsito o levantamento a respeito do interesse das instituições na transformação e os primeiros Institutos respondiam por Institutos Federais de Educação Tecnológica.

Entre outros aspectos, Sobrinho (2007) defende a consolidação do campo científico, conforme conceituado por Bourdieu, nos Institutos e posiciona-se: apesar de a universidade se configurar como *ponto de partida* da criação dos Institutos, o *ponto de chegada* deve ser diferente.

A expressão *vontade de universidade*, cunhada por Moraes (2016), representa, no contraponto com a *identidade de escola técnica*, uma ideologia alicerçada aos *novatos*, servidores que ingressaram em grande número na instituição com o processo de expansão, e que possuem trajetória profissional atrelada ao modelo de academia universitária.

Vale dizer que nem os *novatos*, nem os *nativos* – como chama os 'antigos', nem a *identidade de escola técnica*, nem a *vontade de universidade* definem grupos específicos. Estas são posturas e ideologias percebidas pelo pesquisador (MORAES, 2016) na vivência cotidiana do IFSC e que permeiam discursos e práticas de diversos atores e da própria instituição.

O que é interessante perceber, neste caso, é a forma como se dá a constituição da identidade institucional, não por meio de imposição legal, mas na construção de um diálogo autônomo entre a norma e suas possibilidades *reais*. A produção do IFSC no cotidiano não pode ser lida apenas à letra da lei, nem apenas à sua revelia.

Ao que nos cabe, a verticalização da oferta e a possibilidade da construção de itinerários formativos aparece como fundamento da criação dos Institutos Federais. Nos interessa perceber, nesse sentido, uma perspectiva de integração entre mundo do trabalho e educação que responde, em alguma medida, à proposta da *escola unitária*, conforme pensada por Gramsci (2000). A consecução dessas possibilidades, entretanto, é um desafio.

Para os autores referendados (SILVA; SANTOS; SILVA, 2004; MORAES, 2016; SOBRINHO, 2007), a integração entre ensino médio e profissional não apenas é desejável, como indispensável para o combate ao formato de escola dual, que dicotomiza o trabalho e hierarquiza o que é intelectual do que é manual, mantendo a tradição escravocrata brasileira (HOLANDA, 2014). Arroyo (2018) nos pergunta se a integração entre educação básica e profissional é possível. Por ora, vamos deixar essa indagação para outro estudo.

4.2 A capacitação no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC

Com a transformação em Instituto Federal e a abertura da oferta para o ensino superior, a instituição precisou elaborar seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, documento exigido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

O PDI é o documento que orienta estrategicamente o planejamento de uma instituição educativa para o período de cinco anos. É nele que a instituição registra seus objetivos e como pretende alcançá-los. Trata-se de documento público que assinala o compromisso político-pedagógico da instituição perante a sociedade.

O PDI do IFSC é organizado em treze capítulos, a saber: Perfil institucional; Projeto Pedagógico Institucional – PPI; Planejamento estratégico; Plano de Oferta de Cursos e Vagas – POCV; Organização didático pedagógica; Plano Diretor de infraestrutura física; Organização e gestão de pessoal; Políticas de atendimento aos discentes; Organização administrativa; Relações externas; Educação a Distância – EAD; Capacidade e Sustentabilidade Financeira; e Acompanhamento e avaliação do desenvolvimento institucional. (IFSC, 2017)

No âmbito da educação pública, o PDI é um documento viável a instituições que ofertam educação superior porque estas possuem maior autonomia em relação a suas esferas de atuação. O IFSC

é uma instituição pública federal vinculada ao MEC por meio da Setec. Tem sede e foro em Florianópolis, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. É organizado em estrutura multicâmpus, com proposta orçamentária anual identificada por câmpus e Reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores. (IFSC, 2017, p. 9.1).

Essa organização administrativa distancia os Institutos Federais das escolas regulares e aproxima-os às universidades clássicas. Assim como as universidades,

os Institutos realizam a autogestão de seu patrimônio, de seu orçamento e de suas despesas. Também podem fomentar programas oriundos de incentivos de leis federais e com aplicação direta de recursos financeiros; possuem órgãos consultivos e deliberativos compostos por mandatos eletivos em processos de escolha democrática; e realizam processos de avaliação interna para verificar o atendimento de seus objetivos. (IFSC, 2017).

Assim, é possível ao IFSC, por exemplo, definir desde seus eixos de atuação e a previsão de sua oferta de vagas, até a forma como pretende gestar seu quadro de pessoal.

Quando falamos que o PDI é viável a instituições com maior autonomia administrativa, referimo-nos à possibilidade do estabelecimento de estratégias de desenvolvimento em que a instituição é partícipe. A estruturação do PDI contempla, como dito, um planejamento estratégico.

Ancorado nos pressupostos da literatura da Administração, por meio deste Planejamento, a instituição prevê perspectivas – alunos e sociedade, processos, pessoas e conhecimento; temas – inclusão social, inserção profissional, pesquisa e inovação, intervenção político-social, identidade e imagem institucional; mapa e objetivos estratégicos, organizados por indicadores, metas e iniciativas. (IFSC, 2017)

Dentre os objetivos estratégicos traçados neste Plano, encontramos dois que atendem às angústias levantadas por nossa pesquisa: C1 – Favorecer o compartilhamento do conhecimento e a cooperação entre servidores e áreas (IFSC, 2017, p. 3.31-3.32); e C4 – Promover o desenvolvimento dos servidores e captar as competências necessárias para a execução da estratégia (IFSC, 2017, p. 3.34-3.35). Estes objetivos alicerçam-se ao campo da gestão de pessoas, área que possui capítulo próprio.

Segundo o PDI, a organização e a gestão de pessoas abrangem ações de recrutamento e seleção, admissão de pessoal, movimentação de servidores, capacitação e avaliação, atenção à saúde, controle funcional e pagamento (IFSC, 2017). Neste âmbito, interessa-nos observar as referências aos critérios para seleção e, especialmente, às políticas de capacitação de docentes.

A seleção de docentes, tanto em concursos públicos, quanto em processos seletivos simplificados, é composta por diferentes etapas. O concurso abarca prova objetiva, dissertativa, de desempenho didático e de títulos. Conforme PDI, suas diferentes etapas prezam o "domínio não só do conhecimento específico de sua área

de atuação, mas também de saberes relacionados à prática pedagógica e ao efetivo desempenho didático" (IFSC, 2017, p. 7.2 - 7.3). O processo é organizado de forma a "valorizar tanto o seu itinerário formativo e sua experiência no magistério, quanto a sua experiência profissional não acadêmica" (IFSC, 2017, p. 7.3). Essa redação nos leva a crer na possível valorização dos saberes docentes como saberes plurais, conforme os entende Tardif (2014).

Anteriormente mencionadas como diretrizes da gestão de pessoas, ações de capacitação não são exploradas neste capítulo do PDI. Inserida na composição de cada um dos quadros de servidores – magistério federal e técnico-administrativos em educação, apenas a política de qualificação é referida.

Por outro lado, a capacitação é mencionada de forma esparsa ao longo de todo o documento. Mais de uma vez, o Plano afirma que capacitação e formação de servidores são compromissos institucionais.

O detalhamento de sua realização fica a cargo da Política de Formação e do Plano Anual de Capacitação – PAC, que possuem Resoluções específicas. O PAC, inclusive, aparece dentre as iniciativas estratégicas do objetivo estratégico C4 supramencionado e a especificação de recursos para capacitação está presente no capítulo dedicado à capacidade e sustentabilidade financeira. O Plano vigente está disponível na intranet do IFSC.

Além destes documentos, o PDI faz menção ao Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento Educacional (Procaed), realizado em 2013, e à Ambientação como ações de capacitação. A criação do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância – CERFEAD – é referida como estratégia para o desenvolvimento de pessoal.

A Ambientação é um processo de formação em serviço realizado pelo IFSC com seus novos servidores que se ancora no Decreto nº 5707/2006, que prevê políticas e diretrizes para o desenvolvimento do pessoal da administração pública. Esse processo visa "situar o novo servidor na instituição, tratando de questões ligadas à história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como de processos e fluxos do IFSC" (IFSC, 2017).

Conforme PDI, o Programa de Ambientação do IFSC é composto por momentos presenciais e a distância e pela ambientação setorial. Na configuração atual, os momentos a distância convivem com a ambientação setorial e precedem o momento presencial.

Os momentos a distância são realizados por meio de um curso de Ambientação ofertado pelo CERFEAD composto por duas etapas: uma geral para todos os servidores, outra específica que subdivide o grupo pelas carreiras de técnico-administrativo e do magistério federal. Já o momento presencial traduz-se num encontro regional de um grupo de novos servidores com a Reitora e seus Pró-Reitores para fins de apresentação da instituição e de suas políticas.

A ambientação setorial é realizada pela imediata inserção do servidor em seu meio de trabalho e fica sob responsabilidade do Departamento ou Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão – DEPE – do *campus* em que trabalha. Esta modalidade integrase ao curso realizado a distância na medida em que algumas atividades deste dependem da efetiva realização daquela.

Entretanto, diferentemente dos técnicos que atuam nomeadamente em um setor específico, os docentes podem atuar em diferentes cursos, respondendo a mais de uma Coordenação e sendo subordinados diretamente ou não à Chefia DEPE. Assim, entendemos que o processo de ambientação e a ambientação setorial, em especial, são desafiadores neste caso.

Os Regimentos Internos dos *campi* do IFSC preveem, dentre outras, a competência das Coordenadorias Pedagógicas em apoiar a ambientação de docentes. Entendemos que este é um campo fértil para se pensar na efetivação de um processo de formação político-pedagógico.

Este processo deve ser pautado, é claro, nas premissas expressas no Projeto Pedagógico Institucional – PPI, documento integrante do PDI. Este Projeto localiza algumas concepções norteadoras – ou suleadoras, como nos diria Paulo Freire – que dão fundamento a sua consecução.

Segundo o PPI, a perspectiva de educação do IFSC, pautada em José Carlos Libâneo, é a da "concepção histórico-crítica, democrática e emancipadora" (IFSC, 2017, 2.5). A perspectiva de educação profissional e tecnológica, pautada em Zuleide Simas da Silveira e em Dermeval Saviani, "sustenta-se em uma concepção de educação integral do sujeito, cujo caráter é de totalidade" (IFSC, 2017, p. 2.5).

A educação é lida, assim, sob a lente do materialismo histórico-dialético, metodologia para a qual teoria e prática compõem uma unidade indispensável à construção da práxis. Ainda, sua exigência para que a categoria trabalho configure-se como princípio educativo fornece-lhe potencial para desafiar a estruturação do mundo do trabalho pelo viés mercadológico.

A noção de currículo pauta-se em Marcos Tarciso Masetto e na Resolução 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio. Reconhece-se que "o currículo apresenta caráter político-pedagógico" (IFSC, 2017, p. 2.7) e assume-se o compromisso com a elaboração de um currículo inclusivo e interdisciplinar. Nesta perspectiva, conforme expresso pelo próprio PPI, o professor tem papel mediador na relação de aprendizagem.

Por fim, a perspectiva de avaliação pauta-se em Jussara Loch, Marli André, Laurizete Passos e Paulo Freire. Assim, é entendida como atividade processual que deve ser integrada ao planejamento do ensino e colabora com os processos de aprendizagem. É dialógica, valoriza o desenvolvimento da autonomia e do pensamento reflexivo, crítico e criativa e sinaliza ao professor a possibilidade de sua intervenção ativa.

4.3 Capacitação versus Formação continuada

Desde 2014 a Ambientação tem sido realizada, principalmente, por meio do Centro de Referência em Formação e Educação a Distância – CERFEAD. Este Centro foi criado em fevereiro do mesmo ano por meio de alteração no Regimento Geral na instituição. Além de ofertar formação em EAD ao público externo, o CERFEAD é responsável estratégico pela oferta de cursos de formação a servidores, incluídos aí os processos de formação continuada de professores.

Esse viés institucional do CERFEAD é confirmado ao localizarmos sua discriminação no Plano de Desenvolvimento Institucional, integrando as Diretrizes Gerais da Organização e Gestão de pessoal (IFSC, 2017).

Além desta aparição, o CERFEAD conta com subtítulo próprio no Capítulo dedicado a discorrer sobre a oferta, diretrizes e política da educação a distância no IFSC. Este Centro é reforçado, mais uma vez, como grande responsável pelo cumprimento da oferta de formação de formadores e via de investimento na melhoria da qualidade do ensino por meio da oferta de formação continuada ao público interno da instituição.

A Formação de Formadores é prevista como ação de Ensino, Pesquisa e Extensão no PPI. Seu conceito remete não apenas a processos internos de formação de professores, como a processos de oferta externa de formação docente. Essa foi uma novidade do escopo de atuação do IFSC trazida pela lei de sua própria criação,

obrigando-o a garantir o mínimo de 20% de suas vagas para esta oferta.

Demonstrando a centralidade do CERFEAD para o desenvolvimento institucional do IFSC, seu Regimento Geral também prevê a responsabilidade do Diretor de Ensino da Pró-Reitoria de Ensino em "fomentar, articular e encaminhar demandas de Formação de Formadores, internas à instituição, em articulação com a Pró-Reitoria de Administração" a este Centro de Referência.

Conforme sua descrição no site do IFSC, o CERFEAD "atua na implementação e consolidação da Política de Formação do IFSC" 14.

A Política de Formação foi inicialmente publicada em 18 de dezembro de 2014, às vésperas do início da vigência do PDI, e retificada em 25 de abril de 2016. Sua principal retificação foi, justamente, incluir o Programa de Ambientação de Servidores e de Recepção Docente como ação de Formação destinada a servidores do IFSC.

Vislumbrando a vinculação entre formação e valorização profissional, é mister citar que é a Política de Formação, juntamente ao Plano Anual de Capacitação, que determina a relevância e consequente concessão dos afastamentos para pósgraduação de docentes.

A Resolução que a publica prevê que a Política de Formação seja gerida pelo Comitê Gestor de Formação, sendo este presidido pelo Diretor do CERFEAD e, ainda, composto por outros gestores do CERFEAD e da Diretoria de Gestão de Pessoas – DGP, bem como "por um representante das demais pró-reitorias e de cada Grupo Regional de Formação.".

Além de incluir mais definidamente a Diretoria de Gestão de Pessoas no Comitê Gestor, a retificação da Política de Formação também determinou à DGP e ao CERFEAD a articulação das ofertas de propostas relacionadas a seu teor.

Essa inserção mais ativa da DGP na gestão da política formativa é importante porque constitui o campo da gestão de pessoas efetivamente como campo estratégico para o desenvolvimento da instituição. Por outro lado, perguntamo-nos se o que esse enquadramento representa.

Conforme o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional,

Entende-se por capacitação o **processo permanente** e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais. (IFSC, 2017, 7.13, grifo nosso).

_

¹⁴ http://www.ifsc.edu.br/cerfead. Acesso em: 12 jul. 2018.

Compreendemos, portanto, que a perspectiva adotada para a abordagem da capacitação é a da formação continuada. Assim como ocorre com o descritor capacitação, a formação continuada é mencionada ao longo de todo o PDI e como compromisso institucional estratégico. A abordagem sobre a relevância da atividade gestora indica que

a formação continuada tem fundamental importância, pois além de possibilitar a qualificação, a competência e a progressão funcional na carreira, propicia o desenvolvimento profissional dos servidores de modo articulado ao projeto e às finalidades da instituição. (IFSC, 2017, p. 2.34).

Conforme nossos pressupostos, entretanto, mais que promover uma adequação organizacional dos professores, esta formação deve estimular a produção e o compartilhamento de saberes pedagógicos. E a escola configura-se como lócus privilegiado para sua realização.

Na escola a práxis é construída por meio do diálogo e em contexto, fortalecendo o coletivo docente e valorizando as individualidades. Seu sucesso depende, substancialmente, de uma certa humildade pedagógica, como já nos aconselhava Paulo Freire.

Esse processo tem perspectiva de totalidade, tanto na relação com os sujeitos, quanto na relação com o trabalho docente. Os professores são compreendidos como seres humanos integrais, compostos por múltiplas dimensões. O trabalho docente é compreendido como centro do processo formativo (TARDIF, 2014). A esses processos de formação continuada realizados no chão da escola damos o nome de formação docente em serviço.

Entendemos que a formação docente em serviço acontece no IFSC, especialmente, por meio de reuniões pedagógicas e das Semanas Pedagógicas. As reuniões pedagógicas, por área, curso ou departamento, têm previsão de carga horária semanal obrigatória, sendo uma hora-aula semanal por referência mínima e quatro horas semanais por limite máximo (IFSC, 2014c, Art. 3º, VIII). As Semanas Pedagógicas têm período previsto no calendário acadêmico e planejamento variável por *campus* e a cargo dos Departamentos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A Resolução CONSUP – Conselho Superior do IFSC, que regulamenta as atividades docentes no IFSC, prevê como atividades de capacitação:

I - cursos de formação nas modalidades, presenciais e a distância; II - os treinamentos em serviço; III - estágios; IV - cursos de aperfeiçoamento e cursos ofertados em intercâmbio; V - congressos, feiras, seminários; VI - grupos formais de estudos; VII - disciplinas isoladas. (IFSC, 2014b, Art. 14).

A Resolução CEPE (IFSC, 2014c) que regulamenta a distribuição de carga horária por atividade docente, porém, não prevê carga horária para estas atividades. Por outro lado, dentre as atividades de ensino, esta mesma Resolução prevê a realização de reuniões pedagógicas já mencionadas, mas não relacionadas pela normativa como atividades de capacitação.

Entendemos que estas reuniões são momentos potenciais de formação continuada e podem ser aproveitadas para tal. Grupos de estudos também configuram essa formação, mas são experiências isoladas em alguns *campi* do IFSC.

No âmbito dos cursos de formação nas modalidades presencial ou a distância, o CERFEAD possui algumas ofertas que dialogam com as reflexões aqui apresentadas. A própria Ambientação é gerida por meio de um Projeto Pedagógico de Curso – PPC – de Formação Inicial e Continuada – FIC. Além dela, identificamos um FIC – Formação Inicial e Continuada – sobre Estratégias de Ensino para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a Especialização em Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

O PAC 2018-2019, por sua vez, apresenta como ações de capacitação: eventos de capacitação de curta duração; e cursos de educação formal. Os eventos deste PAC foram propostos com base em um estudo coordenado pela DGP, envolvendo um mapeamento por competências e uma avaliação de necessidades de capacitação por competências. Os cursos foram propostos com base nas avaliações de desempenho de 2016.

Dentre estes, estão relacionados o Mestrado em Administração, o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), a Especialização em Docência para a Educação Profissional, a Especialização em Gestão Pública na Educação Profissional e Tecnológica e Especialização em Tecnologias para Educação Profissional. Todos estes são custeados pelo IFSC, porém apenas o Mestrado em Administração é ofertado exclusivamente para servidores, por meio de uma parceria interinstitucional com a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Dentre os eventos, são abarcadas as mais diversas áreas de atuação na instituição e os diferentes segmentos conforme especificidade das propostas nas linhas de desenvolvimento de Iniciação ao serviço público e Formação específica.

Da forma como estão organizadas e propostas, entendemos que as ações de capacitação não se configuram como processos de formação continuada de forma

ampla. Sua proposição é excelente e parece atender às necessidades de adequação institucional no plano gerencial, mas não atende à perspectiva de formação docente realizada no chão da escola, entre pares, tecendo a práxis. É preciso radicalizar a perspectiva da formação continuada, extrapolando o conceito de capacitação.

4.4 Iniciação à Docência

Consideremos um corpo de 1373¹⁵ docentes no quadro ativo permanente IFSC. Na região oeste, são 179 professores do ensino básico, técnico e tecnológico – EBTT. Destes, estimamos que 37,5% possuem a licenciatura por formação inicial ou continuada. Os demais, não tiveram a preparação para a docência em sua formação. Mesmo dentre os que a tiveram, quem deles sente-se apto a atuar na docência desde a educação básica até a superior?

Esse cenário oportuniza um enriquecimento sem medida para formação e atuação docentes. Ao mesmo tempo, traz desafios que precisamos, antes de tentar superar, procurar entender.

Para Pasqualli; Vieira; Castaman (2018, p. 111),

Um dos grandes desafios do processo de formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem sido encontrar uma forma de atrelar a teoria e a prática, ou seja, articular os conhecimentos adquiridos na formação universitária inicial em cursos de bacharelados, superiores de tecnologia e licenciaturas e os saberes necessários para conviver com problemas cotidianos da docência diante da dinamicidade do mundo do trabalho. A constatação de que a formação inicial não consegue, por si só, preparar o profissional para atuar na EPT traz à tona a questão da formação continuada.

Assim, assumimos o desafio de refletir sobre os processos de formação continuada em serviço e propor alternativa para a construção da práxis a partir da reflexão sobre a constituição das identidades docentes e os saberes da docência de professores não licenciados que atuam na educação profissional e tecnológica.

Aquino; Mussi (2001) alertam que a gênese das práticas da formação docente em serviço caracteriza-se por tentativas de ajustamento das práticas docentes. Esses espaços foram, porém, ocupados e ressignificados a partir de um referencial crítico que compreende a escola como partícipe da trama social, colaboradora dos processos

¹⁵Dados extraídos em fevereiro de 2018 do sistema dgp.ifsc.edu.br, cujo quantitativo de efetivo com filtros por cargo, situação, sexo, jornada, grau de formação e *campus* de lotação é de acesso livre a servidores do IFSC.

de reprodução de desigualdades, mas também potencializadora de emancipação. Este referencial teórico traz em seu bojo a compreensão do professor como profissional reflexivo, o que orienta um novo entendimento sobre a formação de professores e sobre a própria prática docente (AQUINO; MUSSI, 2001).

O conceito de professor reflexivo, porém, não se debruça sobre uma concepção individualizante de competência que atesta a capacidade de reflexão para este ou aquele sujeito. Ao contrário, a construção dos processos de reflexão é compreendida como atividade necessariamente coletiva.

Nas palavras de Aquino; Mussi (2001, p. 219), "a prática reflexiva deve ser considerada como uma prática eminentemente social, portanto só passível de ser desenvolvida como uma ação compartilhada coletivamente.". Assim, fortalece-se a importância de construir os processos de formação continuada de professores em seus espaços de trabalho, fortalecendo a perspectiva de coletivo e desafiando o isolamento frequentemente vivido na prática docente (FORTE; FLORES, 2012).

Acreditamos que este é o caminho para a construção da interdisciplinaridade e de currículos efetivamente integrados, que tenham o trabalho como princípio educativo. Essa abordagem favorece a integração, a comunicação e o trabalho em equipe, pois caminha na construção de uma colaboração autêntica (FORTE; FLORES, 2012).

O processo para tornar-se professor é longo. Se considerarmos nossas experiências de socialização prévia, como alunos em nosso futuro local de trabalho, vê-se que o processo inicia ainda em nossa primeira infância e não se conclui até nos aposentarmos, sem a certeza de tê-lo concluído.

Mas é com o início do trabalho no chão da escola que se assume, de fato, a identidade docente. Ou, ao menos, sua função.

Para Tardif (2014), há quatro grandes fases no ciclo da formação profissional,

que são cronologicamente distintas e apontam para a aquisição de saberes e de competências diferenciadas. Essas fases expressam-se na longa duração e na variedade de formação dos professores, a qual começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no momento do ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional. (TARDIF, 2014, p. 287).

Interessadas na constituição da identidade docente e entendendo-a como produto de um processo de elaboração pautado na inter-relação e permeada por saberes compartilhados por uma coletividade, nos deteremos em refletir sobre a

formação docente posterior ao período de formação profissional inicial, tradicionalmente realizado nas universidades.

Pensaremos, então, nas possibilidades da formação continuada no período compreendido entre o ingresso na profissão e o decorrer dos primeiros anos de carreira.

A formação continuada pode ser realizada de diferentes formas: "através dos pares, [...] sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa" (TARDIF, 2014, p. 291), entre outras possibilidades, inclusive a combinação de algumas ou de todas elas. Dada a valorização que temos procurado ofertar ao professor de profissão e nossa preocupação com o período inicial da carreira, em que se consolidam muitas das convicções sobre a profissão, conforme já discutido (SHULMAN, 1986; 2005; MARCELO, 2009; 2010; TARDIF, 2014), nosso olhar recairá especialmente ao modelo de formação em trabalho com o suporte dos pares.

Como nos diz Tardif (2014), tão importante quanto aprender a dar aulas é aprender a viver em uma escola. E, conforme já discutimos, a aprendizagem da cultura profissional se dá na relação com os pares.

A questão que se coloca, então, é: como temos acolhido esses profissionais que recém assumiram suas identidades, que precisam do outro para constituí-la? Ao refletir sobre a evasão da docência, Marcelo (2010) e Tardif (2014) nos dão alguns indícios a esse respeito.

Os professores iniciantes conciliam diversas bagagens, somado ao fato de serem, de fato, estreantes em uma nova profissão marcada pela responsabilidade sobre o 'outro'. Eles precisam rapidamente dominar alguns saberes, sob pena de sucumbirem ou evadirem.

Marcelo (2010) define a inserção como o período de transição entre a formação inicial e a capacidade autônoma de atuação docente. Para ele,

Convém insistir nessa ideia de que o período de inserção é um período diferenciado no caminho para se tornar um professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, mas antes tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo (BRITTON; PAINE; PIMM; RAIZEN, 2002). (MARCELO, 2010, p. 28-29).

É, necessário, portanto, que haja uma condução para o choque com a realidade. Se possível, que em lugar de conduzir, caminhe junto; em lugar do choque, se proponha o diálogo entre os conhecimentos advindos da formação regular e as

demandas do cotidiano.

Autores referidos por Marcelo (2010) falam sobre a relevância de as escolas criarem 'culturas de inserção', visando, justamente, que os professores não dispensem a construção de seus conhecimentos para a docência no momento do choque com a realidade. Não atentar aos processos de inserção profissional é estar de acordo com a evasão da docência, seja ela literal ou simbólica.

Marcelo (2010) menciona cinco razões apontadas por um relatório de 1996 da Comissão Nacional de Ensino e Futuro da América para a evasão da docência. Os professores evadem

porque lhes é atribuído o ensino dos alunos com maiores dificuldades; porque são inundados com atividades extracurriculares; porque são colocados para ensinar numa especialidade ou nível diferente do que possuem; porque não recebem apoio da administração; porque se sentem isolados de seus companheiros (MARCELO, 2010, p. 30).

Apesar de Tardif (2014) referir-se à realidade canadense, apesar de Marcelo (2010) referir-se à realidade norte-americana e de terem decorrido 23 (vinte e três) anos desde a publicação por este referida, nossa vivência profissional nos proporciona a infeliz segurança de que as razões apontadas ainda são válidas.

Pensar nas razões de evasão apontadas pelos autores é sinônimo, então, de pensar no que não devemos fazer ao receber nossos novos professores.

A nosso ver – e respaldadas por nossos referenciais teóricos – os iniciantes não podem ser abandonados à própria sorte. Se nossa identidade se constitui no seio de nossa coletividade profissional e por meio do reconhecimento dos pares, desenvolver a empatia de classe não é competência do altruísta, mas questão de sobrevivência.

Já nos disse Freire (2017) que a humildade, a tolerância e a luta em defesa dos direitos dos educadores são exigências à docência que caminham de forma integrada. A luta precisa, então, ser travada em conjunto e com base em uma postura generosa de acolhida.

Em lugar de esperar que os novos professores sobrevivam e resistam aos desafios da docência, por que não os orientar? Experiências de mentoria, por exemplo, possibilitam compartilhar conhecimentos e experiências.

Assim como é a educação infantil para as crianças de nossa sociedade, os primeiros anos de docência representam aprendizagens que vão além de aspectos técnicos da docência. Eles iniciam os professores em seus processos de socialização

com a comunidade docente e com a própria cultura escolar.

O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente. Tal adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar. (MARCELO, 2010, p. 30).

Além de aprender com os mais antigos, os novatos aprendem a valorizar os conhecimentos deles advindos e a valorizar a prática profissional como lugar de saber. Os experientes, por sua vez, podem acessar novos conhecimentos e repensar suas práticas. Esse exercício de retroalimentação possibilita a ambos o desenvolvimento da perícia profissional, por onde os iniciantes traçam o caminho da expertise profissional.

Integrar os professores de profissão na formação de professores é um grande passo para efetivar essa concepção. Afinal, como valorizar os saberes do fazer sem valorizar o sujeito que produz esses saberes?

Aprender algo novo geralmente envolve aprender com quem já domina o assunto. Como já pontuamos em outras reflexões, em outras profissões é comum que se aprenda como fazer com quem já faz, a exemplo das residências na área da saúde. (TARDIF, 2014; MARCELO, 2010).

Assim, visar a iniciação à docência, produto deste nosso trabalho, significa reconhecer que "os professores de profissão sejam considerados, de fato e de direito, formadores dos futuros professores." (TARDIF, 2014, p. 240).

Quanto ao mote da formação continuada, Tardif (2014) apresenta essa modalidade de formação como opção para gerar um impacto significativo na transformação das escolas. Ele realiza essa discussão a partir de sua reflexão sobre a ineficiência das grandes reformas educacionais, cujos objetivos megalomaníacos não contribuem para gerar mudanças efetivas na prática escolar.

No caso da EPT – Educação Profissional e Tecnológica essa ideia precisa ser realocada, pois os formadores de professores podem também ser professores na educação básica. Num mesmo semestre, por exemplo, nossos professores podem dar aulas de iniciação à qualificação profissional e de pós-graduação stricto sensu.

Além disso, há de ser vista a diversidade de formações docentes com que contamos. Temos professores licenciados em formação inicial, temos licenciados em

complementação pedagógica, temos não licenciados e poucas dessas formações preocupam-se com a docência na educação profissional e tecnológica.

Assim, pensar a categoria dos professores profissionais da EPT é pensar num grupo multifacetado e extremamente heterogêneo. Da mesma forma, pensar a EPT também é pensar nessa realidade multifacetada e extremamente heterogênea.

Essa realidade é um desafio e uma benesse. Ao mesmo tempo que cria instabilidade para a constituição da identidade profissional dos indivíduos e a própria identidade institucional, proporciona uma oportunidade ímpar de se pensar uma educação integral¹⁶.

Integrar os professores de profissão – que já atuam na EPT – nos processos de formação de professores que iniciam sua atuação na EPT é possível e desejável. Entendemos que tal proposta é uma alternativa à fragmentação das formações docentes por que habitualmente passam os professores não licenciados e tem o potencial de contribuir para a coesão do processo de constituição de sua identidade docente.

Pensar a formação continuada para profissionais que não tiveram aquele campo do conhecimento como objeto de sua formação inicial é curioso. Nesse caso, consideramos importante que esses processos de formação também tragam elementos da formação universitária para a docência, visto que os professores não licenciados não tiveram acesso a eles.

É importante, também, que esses 'novos' professores sejam estimulados a pensar a pesquisa no ensino das áreas de sua competência. Essa é uma forma de valorizar sua atuação profissional como professores, não mais como engenheiros, enfermeiros, estilistas, enfim... A docência é a profissão que assumiram e é nela que atualmente produzem saberes.

Na perspectiva da constituição de identidades profissionais reflexivas, pensouse, então, na proposição de uma formação voltada para a iniciação à docência na educação profissional e tecnológica. Acreditamos que estratégias como esta são importantes para a construção do vínculo dos professores com sua própria profissão.

Christino; Ferreira (2012) realizaram pesquisa com professoras de química em início de carreira e que refletiu sobre a hibridização dos discursos que constituem a identidade docente e sobre processos de evasão profissional. Ao discutir a evasão

_

¹⁶ Referimo-nos aqui à integração entre os níveis de ensino, entre pesquisa e ensino, enfim à construção dessa concepção alternativa de ensino pensada por Tardif (2014).

profissional, as autoras referem-se à carência de formação de professores para a educação básica e à baixa permanência dos formados em sua área de atuação, especialmente no caso das ciências exatas e da natureza.

As razões apontadas pelos docentes que se evadem da educação básica nas redes estaduais – "falta de condições de trabalho, o desinteresse de alunos e os baixos salários" (CHRISTINO; FERREIRA, 2012, p. 2) – dificilmente serão as mesmas de docentes que se evadem da Rede Federal e da educação superior. No que interessa a esta pesquisa, entretanto, entendemos que essa evasão pode ocorrer e não ser literal, mas simbólica. Nos referimos aqui aos casos de profissionais que permanecem no exercício da docência, mesmo que não se identifiquem como professores, se insiram no campo da docência ou internalizem características desse perfil profissional.

Christino; Ferreira (2012) debruçam-se, também, sobre a análise do hibridismo presente nos discursos a que se remetem as professoras entrevistadas em sua pesquisa. Por analisarem professoras licenciadas, as autoras abordam, especialmente, relações entre discursos advindos da universidade, onde realizou-se a formação inicial, e os advindos da escola, onde se efetiva o fazer docente. Não obstante, outros discursos com outras origens são aludidos.

Para as autoras (CHRISTINO; FERREIRA, 2012), a hibridização dos discursos sobre a docência cria desafios para a constituição das identidades profissionais de professores em início de carreira. A forma sugerida para lidar com isso é a realização de processos de acompanhamento a docentes ingressantes.

O Ministério da Educação argentino tem uma proposta interessante nesse sentido, que, inclusive, é mencionado por Christino; Ferreira (2012). Trata-se de um Programa de Acompanhamento a professores ingressantes cuja proposição é de responsabilidade do Instituto Nacional de Formação Docente e resultado de uma parceria com o Instituto para o Desenvolvimento e a Inovação Educacional.

O Programa iniciou como projeto-piloto, mas transformou-se em política nacional e, a partir de sua realização, o governo argentino publicou uma série de livros intitulada *Acompañar los primeros pasos en la docencia*. O prólogo desta série de publicações é muito sensível em indicar que o início da atividade profissional é desafiador em todos os contextos de trabalho, mas que, no caso da atividade docente, o desafio é ainda maior em função das relações humanas que precisam ser travadas para a construção das relações de aprendizagem (ALEN; ALLEGRONI, 2009).

Entende-se que para além de ações informais, é fundamental que as redes e instituições de ensino construam tempos e espaços para pensar a ação e o trabalho docente por meio do diálogo, da troca de experiências e do compartilhamento de conhecimentos. Oficializar esses momentos formativos é importante pela possibilidade de alcançar a todo o corpo docente de forma a transcender as vivências cotidianas (ALEN; ALLEGRONI, 2009).

Assim como apontado por Christino; Ferreira (2012), compreendemos que esta é uma estratégia possível para enfrentar processos de evasão profissional, sejam eles literais ou simbólicos. A alternativa é estratégica justamente porque visa contribuir para a constituição das identidades docentes, gerando o sentimento de pertença a partir da coletividade.

Não obstante, é desejável investigar se existe e como se dá a relação entre os discursos que constituem as identidades profissionais dos professores pesquisados e os processos dessa possível evasão simbólica. Essa investigação é que dará sustentação à construção de políticas de acompanhamento sistemático aos professores iniciantes.

4.5 Programas de Inserção Profissional

Programas de inserção profissional possibilitam que a iniciação à docência seja feita por meio de um processo de acolhida e socialização na cultura profissional¹⁷. Como já verificamos em Shulman (1986; 2005) e Tardif (2014), "os primeiros anos da docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, envolvido e comprometido com sua profissão" (MARCELO, 2010, p. 32).

A inserção qualificada objetiva qualificar o desenvolvimento dos jovens professores, estimular e fortalecer seus vínculos com a profissão e socializá-los na escola e em sua cultura. Marcelo (2010) afirma que "a capacidade da inserção tem relação com a proporção de retenção dos professores na docência, com a satisfação no trabalho e com o desenvolvimento de expertise nos professores" (MARCELO,

_

¹⁷ Apenas para citar um exemplo, as milenares instituições militares têm por tradição a formação interna de seu efetivo. Antes de, efetivamente, atuar na função, o profissional realiza um curso de formação inicial assim que ingressa na instituição. O período de formação varia entre carreiras e instituições e pode ser aproximado para cerca de 6 (seis) meses para o ingresso na carreira das Praças e de 2 (dois) anos para a carreira de Oficiais. Isso ocorre mesmo no modelo atual, em que o ingresso na carreira militar se dá por meio de concurso público que exige o ensino superior e que, portanto, seus novos membros já possuem formação profissional.

2010, p. 38).

Tais programas localizam-se entre a formação inicial e a formação continuada em serviço. Eles se inserem num período costumeiramente solitário, visando construir sentidos por meio da coletividade.

Os programas de inserção podem incluir programas de conselheiros, atividades de inserção em grupos e redução de carga horária docente (MARCELO, 2010). Marcelo (2010) indica a existência de três tipos de programas: inserção básica; inserção básica e colaboração; e inserção básica, colaboração, rede de professores e recursos extras.

Os programas de inserção básica contam com a disposição de conselheiros para os novos professores e de comunicação com a gestão. O segundo modelo, além de prever esta inserção básica, conta com tempo de planejamento coletivo e formação com os pares iniciantes por meio de seminários. O terceiro, muito mais raro, inclui a integração com uma rede externa de professores e a previsão de redução de carga horária docente.

Observando nossa realidade, acreditamos que é possível realizar o programa intermediário. Além disso, a distribuição diferenciada da carga horária de mentores e orientados pode ser prevista em Resolução específica.

Como exemplo, no IFSC já é possibilitado ao professor que leciona pela primeira vez uma disciplina ter maior tempo para planejá-la (IFSC, 2014c). Da mesma forma, os professores recém-chegados e seus mentores podem contar com denominação específica para algumas de suas atividades, além de contar com uma margem mais flexível para a ocupação de sua carga horária em sala de aula. Não obstante, há que se pensar em estratégias para qualificar o tempo fora de sala como um tempo coletivo.

Marcelo (2010) observou diferentes programas de inserção profissional e notou variações em duração, intensidade e enfoque. O que foi comum a todos os que obtiveram êxito, em sua avaliação, foi o fato de haver colaboração, perspectiva de coletividade e a realização de um trabalho integrado.

O autor realizou um levantamento, a partir de pesquisas de outros autores, sobre modelos de programas de inserção profissional e sobre aspectos desses programas que produzem perceptíveis melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.

Da experiência de Ingvarson, Neier e Beavis ele extrai que programas bem-

sucedidos:

Oferecem aos professores oportunidades para se centrarem no conteúdo que os alunos devem aprender, do mesmo modo que se concentram em como enfrentar as dificuldades que os alunos encontrarão ao aprender o conteúdo. Utilizam o conhecimento gerado pela pesquisa sobre a aprendizagem do conteúdo pelos alunos. Incluem oportunidades para que os professores possam, de forma colaborativa, analisar o trabalho dos alunos. Procuram que os professores reflitam ativamente sobre suas práticas e as comparem com padrões adequados de prática profissional. Envolvem os professores para que identifiquem o que precisam aprender, e que planejem experiências de aprendizagem que lhes permitam cobrir essas necessidades. Proporcionam tempo aos professores para experimentar novos métodos de ensino e receber apoio e assessoria em suas classes quando se deparam com problemas de implementação. Incluem atividades que incentivam os professores a tornar suas práticas menos privadas de maneira que possam receber retornos de seus companheiros. (INGVARSON; NEIER; BEAVIS, 2005, p. 15-16 apud MARCELO, 2010, p. 33-34).

Em termos prático Marcelo (2010) indica que os programas de inserção devem prever a formação de mentores; a redução de carga horária de mentores e de orientados; a formalização dos encontros entre mentores e orientados; a determinação de atividades de acordo com a expertise; e a realização de momentos coletivos, tanto entre iniciantes, quanto deles com os mais experientes. Além disso, o envolvimento e o apoio da gestão neste processo são indispensáveis para seu sucesso.

Os programas precisam ser estruturados, definir seus objetivos e as estratégias com que trabalharão, além de contar com recursos. Ainda, precisam ser pensados num ciclo de realização, contando com propostas formativas e uma duração mínima de um ou dois anos. (MARCELO, 2010).

É necessário ter clareza dos pressupostos que fundamentam esse processo formativo e do quão indispensável é seu vínculo com a prática docente, com o fazer pedagógico, com os saberes que se adquirem por meio da experiência.

Para o autor, "[...] os programas de inserção deveriam se voltar para abordar a gestão da classe, o ensino, o estresse e a carga do trabalho, a gestão do tempo, as relações com os alunos, pais, colegas e diretores." (MARCELO, 2010, p. 35). Em suma, sua abrangência extrapola o campo da educação como ciência e a interroga como ato de humanidade.

Nesse sentido, o mentor tanto orienta seu aprendiz em relação aos saberes curriculares e escolares, quanto aconselha-o a respeito da assunção de sua identidade. Assim, a formação de mentores deve envolver uma variedade de temas, que vão desde orientações procedimentais, até "desenvolvimento e a aprendizagem

adulta, destrezas de supervisão, habilidades de relação e comunicação" (MARCELO, 2010, p. 35).

É indispensável, também, que observe as exigências apontadas por Freire (2017) para a docência, como a confiança e o respeito à capacidade de aprendizagem e às individualidades do outro. Como buscamos construir uma relação mais horizontal e respeitosa com nossos alunos, é necessário que a mentoria se disponha a trabalhar em regime de colaboração, apoiando e desafiando.

Parece evidente, e assim constatamos nos diferentes estudos revistos, que os professores conselheiros que vão trabalhar com professores iniciantes devem possuir certas características pessoais (empatia, facilidade de comunicação, paciência, diplomacia, flexibilidade, sensibilidade) e profissionais (experiência demonstrada em suas classes, habilidade na gestão da classe, disciplina e comunicação com os companheiros, certa iniciativa para planejar e organizar). (MARCELO, 2010, p. 40).

Com base em nossa experiência, parece-nos que os Coordenadores de Curso têm atuado como mentores, mas serão eles os responsáveis exclusivos por essa importante tarefa? Independentemente de sua habilitação para o papel, acreditamos que a acolhida de um novo profissional não possa recair em uma responsabilidade individual. Antes ela deve ser pensada como tarefa do coletivo e com intencionalidades predeterminadas.

Marcelo (2010) indica a existência de três níveis de assistência aos iniciantes no processo de inserção profissional: preparação, orientação e prática. A preparação envolve uma orientação mais geral, não acompanhada ou individualizada. A orientação abrange formação e orientação por meio de mentoria. A prática inclui a redução da carga docente, uma formação mais densa e processos de avaliação.

Conforme já expusemos em relação ao modelo de programa de inserção profissional, acreditamos que seja possível construir uma proposta intermediária. Naquele caso, indicamos o modelo de inserção básica e colaboração. Em relação a estes termos, acolhemos o perfil orientador buscando inserir elementos de uma assistência mais prática. Notadamente, quanto maior o aprofundamento no processo de inserção profissional, maior deve ser o comprometimento institucional.

A realização de processos de mentoria traz, é claro, desafios. Marcelo (2010) nos apresenta alguns deles.

O primeiro é o fato de que a mentoria só existe mediante aceitação mútua. Em outras palavras, de nada vale um projeto de mentoria se não houver alguém disposto a orientar e alguém disposto a ser orientado.

O segundo é o desafio do aprendizado sobre os saberes experienciais, afinal, como ensinar o conhecimento prático? Por outro lado, acreditamos que a simples existência de um vínculo de mentoria já constitui um importante ganho para a segurança de atuação docente dos novos professores.

O terceiro é a possibilidade de que os mentores conduzam os novos professores a práticas conservadoras por não se configurarem em referências progressistas. Esse risco, entretanto, é vivido independentemente da existência de programas de mentoria, visto que a ausência de orientação, dá espaço à imitação, quaisquer que sejam as posturas imitadas.

Com relação aos diversos desafios vividos pelos professores iniciantes, inclusive, Marcelo (2010) menciona, com base em Valli, que

os problemas que mais ameaçam os professores iniciantes são a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores; o isolamento de seus companheiros; a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação; e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino. (MARCELO, 2010, p. 29).

Investir em programas de inserção profissional, é, portanto, estimular a permanência e o êxito do quadro docente. Assumir a docência como profissão é uma responsabilidade que pode ser compartilhada. O cotidiano de trabalho demanda uma série de questões imediatas a resolver, mas há todo um caminho de aprender a ensinar que pode ser orientado.

Experiências como estas possibilitam promover o desenvolvimento profissional docente a partir do entendimento do protagonismo dos professores neste processo e visam a potencialidade de criação de comunidades de aprendizagem. São experiências de orientar o caminho e, ao mesmo tempo, caminhar e aprender juntos. Nas palavras de Alen; Allegroni (2009), configuram-se como oportunidade de "construir saber pedagógico onde se produz a experiência" (ALEN; ALLEGRONI, 2009, p. 14, tradução livre).

4.6 Proposição do produto educacional

No contexto de realização desta pesquisa, não foi possível elaborar um Programa de Inserção Profissional aos moldes do que nos inspiram Marcelo (2009; 2010) e Alen; Allegroni (2009). Isso se dá em função da complexidade exigida para a construção de um programa como este, tanto no aspecto de sua voluptuosidade,

quanto em relação à vontade institucional para tal. Assim, nos propusemos a realizar um recorte e pensar a respeito de uma das estratégias utilizadas em processos qualificados de inserção profissional docente.

A partir dos fundamentos apresentados, o produto educacional proposto a partir do desenvolvimento desta pesquisa é um curso de formação continuada destinado a professores da educação profissional e tecnológica em início de carreira. Acreditamos que este produto dialoga as reflexões sobre a constituição de identidades e os saberes docentes à necessidade de se pensar a formação de professores para a educação profissional e tecnológica.

Referendamos que processos de formação continuada são, por si só, potenciais promotores de produtos educacionais cujo princípio pedagógico é a pesquisa. Respaldamo-nos em Pasqualli; Vieira; Castaman (2018), para quem estes produtos "constituem-se em ferramentas didático-pedagógicas, elaborados preferencialmente em serviço para que possam estabelecer relações entre o ensino e pesquisa na formação docente." (PASQUALLI; VIEIRA; CASTAMAN, 2018, p. 115).

O curso foi pensado para professores/as não licenciados com até 5 (cinco) anos de atuação na educação profissional e tecnológica. Esse recorte de público se justifica no entendimento de Tardif (2014) a respeito do fato de que os primeiros anos da docência constituem fase especial para a formação da identidade profissional.

"Elaborando a docência na educação profissional e tecnológica" destina-se a formar docentes conscientes das intencionalidades de suas ações pedagógicas e aliados à valorização da docência na educação profissional e tecnológica como profissão. Considerando tratar-se de um curso de formação continuada, propõe-se a valorização da história e dos saberes que os docentes trazem consigo.

Esperamos que esta formação contribua para a aprendizagem dos professores iniciantes no sentido de que se capacitem para: (a) compreender os saberes docentes como saberes sociais, constituídos por meio de diversas fontes e sintetizados ao longo da vida em diferentes processos de socialização, por meio da observação da biografia de docência de cada participante; (b) reconhecer que há uma base de conhecimento para o ensino e que esta consolida a docência como profissão; e (c) reconhecer a educação como ato indissociavelmente político.

A partir de cada um dos objetivos foi desenvolvida uma unidade programática calcada nos pressupostos de cada um de nossos três principais referenciais. Biografias da docência pauta-se em Tardif (2014), Docência e conhecimento pauta-

se em Shulman (1986; 2005) e Educação e intencionalidade em Freire (2017). O conjunto dessas Unidades Programáticas totaliza uma formação estimada em 20 (vinte) horas de estudo.

O curso se estrutura a partir da reflexão sobre as biografias dos docentes participantes. A partir delas, procuram ser construídas reflexões acerca dos saberes docentes e de como se realizam nas práticas docentes dos participantes.

Essa elaboração dá espaço à reflexão sobre a existência de uma base de conhecimento para o ensino, a partir da qual se afirma a docência como profissão. Por fim, o curso culmina com a discussão acerca da educação como ato político e da reflexão a respeito das intencionalidades que mobilizam as ações pedagógicas dos docentes participantes.

O curso foi planejado para ser realizado a distância e sua ambientação foi realizada no Moodle, plataforma *open source* utilizada pelo IFSC para a promoção de suas atividades na modalidade EAD. O Moodle é um dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem gratuitos mais utilizados no mundo.

Como recursos, foram elaborados livros virtuais a partir de textos elaborados pela autora e utilizado um vídeo temático a respeito da obra Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire (FONSECA, 2015). Como estratégias metodológicas de aprendizagem e avaliação foram propostos fóruns de discussão, construção de texto colaborativo por meio da ferramenta wiki, construção de texto individual por meio de tarefa e um questionário composto por perguntas cujas respostas objetivas são dadas em alternativas de associação, verdadeiro ou falso, completar lacunas e múltipla escolha.

A estruturação dos recursos e estratégias metodológicas de aprendizagem e avaliação nas unidades programáticas foi realizada da seguinte forma:

1. Biografias da docência

- 1.1. Atividade: Eu, aluno.
- 1.2. Livro-texto: Tardif e os saberes docentes, com os subtemas (a) O saber docente é um saber social; (b) Tipos de saberes; (c) Fontes de aquisição de saberes; e (d) Saberes da experiência.
- 1.3. Atividade: Os saberes da minha história docente.

2. Docência e conhecimento

2.1. Livro-texto: Shulman e a base de conhecimento para a docência, com

os subtemas (a) O que sabe o professor; (b) Bases de conhecimento do ensino; (c) Fontes de conhecimento; e (d) Raciocínio e ação pedagógicos: um ciclo.

- 2.2. Atividade: Quem sabe, faz; quem entende, ensina.
- 3. Educação e intencionalidade
 - 3.1. Vídeo: Toda educação é política.
 - 3.2. Atividade: As intencionalidades da minha ação pedagógica.
 - 3.3. Livro-texto: Freire e as exigências para ensinar, com os subtemas (a) Pedagogia da autonomia; (b) Prática docente: primeira reflexão; (c) Ensinar não é transferir conhecimento; e (d) Ensinar é uma especificidade humana.
 - 3.4. Atividade: Ensinar exige.

Com o encerramento do curso, é solicitado que o participante responda a um questionário de avaliação a respeito de sua experiência.

"Elaborando a docência na educação profissional e tecnológica" foi elaborado, desenvolvido e aplicado no decorrer da realização da pesquisa. A estrutura de seu Projeto Pedagógico, conforme modelo do IFSC, está disponível no Apêndice D. Sua disposição no Ambiente Virtual de Aprendizagem do IFSC está demonstrada por meio de capturas de tela disponíveis no Apêndice E. O encarte do material que lhe deu origem está disponível no Apêndice F.

A validação científica do produto foi realizada por meio da aprovação em Banca a respeito de sua proposição, aplicação, realização e avaliação. Essa validação também se deu mediante a oferta do curso a 12 (doze) professores bacharéis e tecnólogos com até 5 (cinco) anos de docência que atuam nos *campi* IFSC da região oeste.

Destes 12 (doze) professores, apenas 1 (um) respondeu ao convite realizando todo o curso e contribuindo com sua melhoria por meio da avaliação realizada. As contribuições propostas por este professor foram acolhidas e utilizadas para adequar o formato do material proposto no produto encartado, disponível no Apêndice F.

O material textual produzido para o curso deu origem ao encarte do produto educacional, na forma de um material didático que pode ser utilizado na promoção da ambientação de novos professores. Esse encarte será vinculado ao Portal EduCAPES e ficará disponível para acesso público. Além disso, será socializado no Grupo de

Trabalho Formação de Formadores do *campus* IFSC Rau¹⁸, que discute o tema desde 2016 e iniciou suas ações formativas em 2019.

¹⁸ Campus do IFSC em Jaraguá do Sul.

CAPÍTULO V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de Mestrado investigou a constituição das identidades docentes de professores não licenciados e os saberes considerados fundamentais à atividade docente na educação profissional e tecnológica a partir do olhar dos próprios professores. Desta investigação decorreu a proposta de uma formação para a docência na educação profissional e tecnológica com foco no ciclo inicial de docência, na forma de um produto educacional articulado à pesquisa.

Não obstante, ao nos debruçarmos sobre os caminhos de pesquisa, rememoramos as motivações que nos levaram até eles.

O trabalho de pesquisa que deu origem a esta dissertação foi originado por algumas angústias: como se dá esse trânsito entre não ser e ser professor? Como as pessoas se tornam, se identificam e por que passam a ser professoras?

Essas angústias, problematizadas, foram transformadas em perguntas de pesquisa: (a) quais são os saberes fundantes da constituição das identidades e os saberes considerados necessários para o exercício da profissão docente pela literatura da área?; (b) quais são as representações do ser professor para professores não licenciados?; e (c) como desenhar, implementar e avaliar um curso de formação orientado para a docência para professores não licenciados?

Estas, compuseram aquilo que entendemos como um problema a ser pesquisado: considerando a importância da formação das identidades profissionais de professores que atuam na EPT, como proceder para intervir na constituição da identidade de professores não licenciados em início de carreira?

Todas essas perguntas guiaram a definição de objetivos, que sintetizaram nossos anseios para pudéssemos, cientificamente, investigar o tema.

Com a ajuda de Freire (2017), Shulman (1986; 2005) e Tardif (2014), especialmente, dentre outros, conhecemos saberes, exigências e bases de conhecimento fundamentais ao desenvolvimento da docência. Os saberes experienciais (TARDIF, 2014) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986; 2005), em especial, constituíram o alicerce de nossa leitura e de nossa análise de dados.

As representações do 'ser professor' para professores não licenciados puderam ser conhecidas por meio da análise dos dados coletados com o questionário

elaborado para a pesquisa. Com o suporte da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) pudemos extrair alguns sentidos da docência para nossos sujeitos de pesquisa.

Nossos sujeitos de pesquisa compõem um grupo prioritariamente composto por homens brancos, cis gênero e heterossexuais, na faixa dos 30 aos 39 anos. Esses professores têm extensão formação acadêmica e a maioria possui alguma experiência profissional anterior à docência em atividade ligada à sua formação inicial.

De forma geral, eles reconhecem-se professores e aproximadamente 68% do grupo pesquisado possui ou possuirá em breve a licença para lecionar, ofertada por meio de programas de complementação pedagógica. Uma média de 53% dos professores pesquisados tem no IFSC a sua única experiência docente.

São professores que valorizam suas experiências profissionais e de vida como bagagens que contribuem para sua prática docente. Valorizam, também, a consolidação de um conhecimento pedagógico dos conteúdos com que trabalham.

Eles realizam-se na docência e possuem fortes referências familiares e escolares que orientam sua conduta profissional. Apesar disso, tiveram experiências desconfortáveis no início de sua trajetória docente, em seus primeiros contatos com a sala de aula. Isso nos leva a crer que o investimento na acolhida a professores não licenciados que atuam na educação profissional e tecnológica é fundamental para a constituição de sua identidade e beneficia sua adaptação.

Considerando que grande parte ou toda a experiência docente dos sujeitos pesquisados remete-se ao IFSC, essa demanda exige atenção institucional. Nosso produto educacional procurou atender em alguma medida a essa responsabilidade, criando caminhos para a efetivação de um programa institucional qualificado de inserção profissional docente.

O respeito ao olhar dos professores sobre suas identidades profissionais e seus saberes foi a tônica na proposição da pesquisa e na proposição do produto educacional dela resultante.

Foi a partir de suas representações e dos relatos acerca das angústias vividas no início da profissão docente que pensamos em propor uma formação voltada para a iniciação à docência. Foi nas representações de professores sobre sua própria biografia docente que se construiu o lastro do produto educacional.

Ao partir dessas biografias, esperamos ter colaborado para a construção do protagonismo docente no campo da formação de professores e para a valorização da

pluralidade de seus saberes. Ainda, almejamos ter contribuído para a compreensão da constituição das identidades docentes de professores não licenciados da educação profissional e tecnológica e para o campo de pesquisa da área.

Desejamos que o estudo do tema seja ainda mais ampliado com o desenvolvimento de novas pesquisas, tanto relativas a este objeto de pesquisa, quanto relativas aos conceitos de identidade, saberes, docência e educação profissional e tecnológica, além de suas inter-relações. Essas novas pesquisas poderão trazer, inclusive, outras interpretações para a discussão.

Por fim, cremos que a proposição de formações continuadas orientadas para a iniciação à docência contribua para a constituição das identidades docentes desses profissionais e sejam capazes de ajudar a mitigar processos de evasão simbólica do campo da docência. Acreditamos que o fortalecimento do vínculo com a docência é capaz de colaborar para que ela seja, além de emprego, objeto de formação, profissão e ofício.

REFERÊNCIAS

ALEN, Beatriz; ALLEGRONI, Andrés. **Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. Disponível em:

<www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

ALMEIDA, Alcides V. **Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto federal de Santa Catarina**. reed. rev. e atual. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2010.

AMORIM, Tade-Ane. **Inovação e mudança social**: que desafios para o ensino técnico? Dissertação de Mestrado em Sociologia Política. Florianópolis: PPGSP/UFSC, 2001. Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/111893. Acesso em: 07 jun. 2018.

AQUINO, Júlio G.; MUSSI, Mônica C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 27, n. 2, p.211-227, jul./dez. 2001. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200002&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2018.

ARROYO, Miguel G. A educação profissional e tecnológica nos interroga. Que interrogações? Palestra proferida na Aula Inaugural do segundo semestre da primeira turma do polo IFSC do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Florianópolis: IFSC, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ctTLeieCFN4. Acesso em: 08 jun. 2018.

BARATO, Jarbas N. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **B. Téc. Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.3, p. 5-15, set/dez. 2008. Disponível em:

http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/262/245. Acesso em: 08 set. 2017.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERGER, Peter L. A Perspectiva Sociológica – A Sociedade no Homem. In: **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanística. Trad. Donaldson M. Garschagen. Coleção Antropologia I. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976. p. 106-136.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova, organização ao Ministerio da Educação e Saude Publica. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.127, de 23 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sôbre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4759.htm. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 331, de 06 de junho de 1968. Edita a Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. 1968a

BRASIL. Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968. Dispõe sôbre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5524.htm. Acesso em: 28 maio 2018. 1968b

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D87310.htm. Acesso em: 28 maio 2018. 1982a

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044impressao.htm. Acesso em: 28 maio 2018. 1982b

BRASIL. Decreto nº 90.922, de 06 de fevereiro de 1985. Regulamenta a Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de técnico industrial e técnico agrícola de nível médio ou de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D90922.htm. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 02 set. 2018. 1997a

BRASIL. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2406.htm. Acesso em: 28 maio 2018. 1997b

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. Decreto não numerado, de 26 de março de 2002. Cria o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET-SC. Diário Oficial da União de 27 de março de 2002. 2002a

BRASIL. Portaria Ministerial nº 397, de 09 de outubro de 2002. Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. 2002b

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. Decreto nº 5707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Classificação Brasileira de Ocupações. 2007. Disponível em: http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Documento de Área - Ensino**. 2016. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

CHRISTINO, Verônica C. L.; FERREIRA, Maira. Identidade docente de professores ingressantes de química: que discursos estão em jogo? In: IX ANPED SUL — Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul — RS. Anais do IX ANPED SUL — Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul — UCS, 2012. Disponível em: <www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1571/284>. Acesso em: 17 jul. 2018.

CORRÊA, Paula Regina. **Síndrome de Burnout**: causas e consequências na vida do profissional da educação. 2013. 34 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Especialização em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino Interdisciplinar, Faculdades Dom Bosco/UNIESC, Florianópolis, SC. Trabalho não publicado.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2019.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. E-book. Disponível em:

http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

ESPÍRITO SANTO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Regulamento do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Vitória: IFES, 2015. Disponível em: http://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept?showall=&start=1. Acesso em: 07 ago. 2017.

FONSECA, André Azevedo. **Toda Educação é Política** - Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire (Parte 2). 2015. (5m38s). Disponível em: https://bit.ly/2xKGU8g. Acesso em: 19 jun. 2019.

FORTE, Ana M; FLORES, Maria A. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42 n. 147 p.900-919, set./dez. 2012. Disponível em:

<www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300014>.
Acesso em: 10 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GAIA, Silvia, CESÁRIO, Marilene e TANCREDI, Regina M. S. P. Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 142-155, set. 2007. Disponível em:

http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/8. Acesso em: 07 dez. 2018.

GRAMSCI, António. **Cadernos do Cárcere – volume 2**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HOLANDA, Sérgio B. **Raízes do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br. Acesso em: 10 mar. 2019.

IDENTIDADE. In: **DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa - Michaelis on- line**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/identidade/>. Acesso em: 23 abr. 2019.

IFSC. Resolução CONSUP nº 08, de 27 de fevereiro de 2014. Aprova a alteração do Regimento Geral, com o que cria o CERFEAD. Disponível em: <cs.ifsc.edu.br>. Acesso em: 12 jul. 2018. 2014a

IFSC. Resolução CONSUP nº 23, de 09 de julho de 2014. Aprova a regulamentação das atividades dos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Santa Catarina – IFSC. Disponível em: <cs.ifsc.edu.br>. Acesso em: 10 jun. 2018. 2014b

IFSC. Resolução CEPE nº 64, de 12 de dezembro de 2014. Aprova a regulamentação que estabelece limites de cargas horárias para as Atividades de ocupação docente previstas na Resolução CONSUP 23/2014. Disponível em: <cs.ifsc.edu.br>. Acesso em: 10 jun. 2018. 2014c

IFSC. Resolução CONSUP nº 45, de 18 de dezembro de 2014. Aprova a Política de Formação do IFSC. Disponível em: <cs.ifsc.edu.br>. Acesso em: 12 jul. 2018. 2014d

IFSC. Resolução CONSUP nº 14, de 25 de abril de 2016. Retifica a Resolução CONSUP nº 45/2014 que aprova a Política de Formação do IFSC. Disponível em: <cs.ifsc.edu.br>. Acesso em: 12 jul. 2018. 2016

IFSC. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019. 2 ed. Mar 2017. Disponível em: https://pdi.ifsc.edu.br/download/faca-o-download-do-pdi-2015-2019/. Acesso em: 12 jul. 2018. 2017

IFSC. Plano Anual de Capacitação 2018-2019. 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8. Acesso em: 21 abr. 2019.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17. Acesso em: 21 abr. 2019.

MARTINS, Nicole F. Análise do ensino do Curso de Formação de Oficiais Bombeiro Militar e as necessidades dos adultos da geração Y. 2016. 94 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) — Curso de Formação de Oficiais, Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Disponível em: https://biblioteca.cbm.sc.gov.br/biblioteca/index.php/.../567-nicole-ferreira-martins. Acesso em: 09 dez. 2017.

MELO, Sonia M. M.; MENDES, Patrícia O. S. P.; FREITAS, Dilma L.; CAMPAGNA, Zuca; CORRÊA, Paula R. Educação Sexual em Debate: nas ondas da rádio UDESC. Do público ao PÚBLICO. In: IV Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2009, Dourados - MS. Anais do IV Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2009. 2009a

MELO, Sonia M. M.; CORRÊA, Paula R.; DECKER, Aline I. Produção de novas metodologias e de materiais pedagógicos em educação sexual: o desenvolvimento de um módulo virtual da Disciplina Educação e Sexualidade. In: VI Encontro Virtual Educa Brasil, 2009, São José dos Campos - SP. **Anais do VI Encontro Virtual Educa Brasil**. São José dos Campos - SP: Virtual Educa Brasil, 2009. 2009b

MORAES, Gustavo H. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade**: a formação da Identidade dos Institutos Federais. 2016. 388 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <repositorio.unb.br/handle/10482/21409>. Acesso em: 09 dez. 2017.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. ljuí: Ed. Unijuí, 2016.

NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho e formação docente no século XXI**. Palestra proferida ao Sindicato dos Professores Municipais de Novo Hamburgo em 31 de maio de 2017. Novo Hamburgo: 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM. Acesso em: 23 set. 2018.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve

panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abril 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

OCUPAÇÃO. In: **DICIONÁRIO** Brasileiro da Língua Portuguesa - Michaelis online. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ocupa%C3%A7%C3%A3o/. Acesso em: 27 abr. 2019.

OLIVEIRA, Maria R. N. S. A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Coleção Didática e Prática de Ensino. Vol. 3. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 454 - 478. Disponível em: http://www.academia.edu/48941. Acesso em: 10 out. 2017.

PASQUALLI, Roberta; VIEIRA, Josimar A.; CASTAMAN, Ana S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec**, Manaus, v. 4, n. 7, p. 106-120, jun. 2018. Disponível em: <200.129.168.183/ojs_mestrado01/index.php/teste/article/download/302/131>. Acesso em: 21 jul. 2018.

PELANDRÉ, Nilcéa L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire**: 40 horas 40 anos depois. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

PEREIRA, Graziela R.; KORNATZKI, Luciana; CORRÊA, Paula R.; VIEIRA, Rui M. Educação Sexual Sem Fronteiras: uma experiência de formação docente on-line no ensino superior. In: BRUNS, Maria A. T.; MELO, Sonia M. M. (Org.). **Desafios da Educação Sexual**: interfaces pertinentes com comunicação e tecnologia. Curitiba: CRV, 2016. p. 99-125.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROFISSÃO. In: **DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa - Michaelis on-line**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/profissao/. Acesso em: 27 abr. 2019.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Coleção Feminismos Plurais. Belo

Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RODRIGUES, Marilda M. **Educação ao Longo da Vida**: a eterna obsolescência humana. 2008. 182 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em:

">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92064/261607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92064/261607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92064/261607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92064/261607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92064/261607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92064/261607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92064/261607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92064/261607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92064/261607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92064/261607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92064/261607.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92064/261607.pdf?sequence=1&isAllowed=1&isAl

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

RYAN, Gery W.; BERNARD, H. Russell. Data management and analysis methods. In: DENZIN, Norman; LINCOLLN, Yvonna. **Handbook of Qualitative Research**. 2nd edition. Sage: 2000.

SANTOS, Débora. **Quem cedo madruga, Deus ajuda?** Um estudo sobre a Lei da Aprendizagem em duas empresas públicas de Santa Catarina. 2011. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em:

">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95547/299153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95547/299153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95547/299153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95547/299153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95547/299153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95547/299153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95547/299153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95547/299153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95547/299153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95547/299153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95547/299153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95547/299153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95547/299153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95547/299153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95547/299153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95547/299153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95547/299153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/y>">https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/y

SANTOS, Juliani N.; BRANCHER, Vantoir R. Formação de professores da educação profissional e tecnológica - EPT e narrativas de formação: uma revisão de literatura. **Acta Tecnológica**, São Luís, v. 12, n. 1, p. 110-126, jan./jun. 2017. Disponível em: <portaldeperiodicos.ifma.edu.br/index.php/actatecnologica/article/download/553/289 >. Acesso em: 03 ago. 2018.

SAVATER, Fernando. Ética para meu filho. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 144-155, jan./abr. 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 set. 2018.

SENNETT, Richard. A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, vol. 15, n. 2., Feb. 1986, pp. 4-14.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.

Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2, 2005. pp. 1 – 30.

SILVA, Jesué G., SANTOS, Consuelo A. S. e SILVA, Marcelo C. **Transformação do CEFET-SC em IFSC**: concepções, conquistas e desafios. Florianópolis, 2014. Disponível em: https://transformacaodocefetscemifsc.wordpress.com/. Acesso em: 28 maio 2018.

SOBRINHO, Moisés D. Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia? Publicações da SETEC/MEC: Artigos sobre EPT. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/artigo_moises.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALLE, Ione R. O lugar dos saberes escolares na sociologia brasileira da educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 94-108, jan./jun. 2008. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/valle.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

VIEIRA, Marilandi M. M. Inter-relações sociopedagógicas na formação docente e na constituição do conhecimento de professor da educação profissional. 2017. 343 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o "Espírito" do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa "Identidade docente de professores não licenciados: formação para a iniciação à docência na Educação Profissional e Tecnológica", a ser desenvolvida pela pesquisadora Paula Regina Corrêa, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Roberta Pasqualli, para o Curso de Pós-Graduação stricto sensu, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional realizado através do Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Informações sobre a pesquisa: esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar a constituição da identidade docente em professores não licenciados do IFSC, lotados na região oeste de Santa Catarina, a fim de propor uma formação para a iniciação à docência. Este projeto foi submetido e aprovado, por meio da Plataforma Brasil, conforme Parecer número 2.811.530.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme estabelecido nas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde que trata dos princípios éticos e da proteção aos participantes de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado.

Ao participar deste estudo, na condição de professor não licenciado do IFSC, você receberá um link para responder a um questionário proposto pela pesquisadora. Estão previstos em torno de quarenta e cinco minutos para seu preenchimento. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados na pesquisa.

Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Entretanto, esperamos que, futuramente, os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para a participação nesta pesquisa.

Este documento foi elaborado em duas vias, devendo ser assinadas por você e pelos pesquisadoras, ficando cada parte interessada com uma destas vias. Guarde sua via, pois é um documento que traz importantes informações e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Sempre que necessário, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Paula Regina Corrêa, pelo telefone (48) 99928-6693, ou com a orientadora, Prof.^a Dr.^a Roberta Pasqualli, pelo telefone (49) 98433-1631.

Pesquisadora	Orientadora	
CONSENTIMENTO LI	VRE E ESCLARECIDO	
Tendo em vista os itens acima apresentad	los, ao encaminhar o formulário respondido	
para a pesquisadora eu, de forma livre e e	esclarecida,	
ACEITO participar da pesquisa.		
NÃO ACEITO participar da pesqui	isa.	
Data:		
Nome:	. <u> </u>	
Participante	da pesquisa	

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO: IDENTIDADE E SABERES DOCENTES

DADOS GERAIS

Qual sua faixa etária?

20 a 24 anos

25 a 29 anos

30 a 34 anos

35 a 39 anos

40 a 44 anos

45 a 49 anos

50 a 54 anos

55 a 59 anos

Mais de 60 anos

Qual sua profissão?

PERFIL DOCENTE

Há quanto tempo você é professor?

Até 2 anos

Até 5 anos

Até 10 anos

Até 15 anos

Mais de 15 anos

Há quanto tempo você é professor na educação profissional e tecnológica?

Até 2 anos

Até 5 anos

Até 10 anos

Até 15 anos

Mais de 15 anos

Há quanto tempo você é professor no IFSC?

Até 2 anos

Até 5 anos

Até 10 anos

Até 15 anos

Mais de 15 anos

Qual o Câmpus do IFSC em que você atua?

Chapecó

São Carlos

São Lourenço do Oeste São Miguel do Oeste

Xanxerê

Com que cursos você trabalha?

•

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Qual sua formação acadêmica?

٠.

.

Você possui outras formações que gostaria de acrescentar?

.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Quais suas experiências profissionais? Relate inclusive aquelas não diretamente relacionadas à área que você leciona hoje.

.

••

Você trabalhou em sua área de formação acadêmica antes de trabalhar como professor?

Sim Não

Se sim, fazendo o quê?

•

.

••

SABERES

Você acredita que suas experiências acadêmicas e profissionais anteriores contribuíram/contribuem para seu trabalho como professor? Por quê?

.

..

Na sua opinião, o que é necessário saber para ser professor?

.

..

Na sua opinião, o que é necessário saber para ser professor da educação profissional?

•

IDENTIDADE

Quando você se percebeu professor pela primeira vez?

.

.

Como você se sentiu ao entrar em sala de aula pela primeira vez?

.

Você pretende continuar na docência? Sim Não

Por quê? Quais são seus planos profissionais?

.

.

Você pode citar algum ponto positivo da docência? E algum negativo?

..

Você gostaria de contar um pouco mais sobre sua trajetória de vida?

.

REFERÊNCIAS

Qual/is suas referências acerca do que é 'ser professor'?

Quaisquer referências, como um ideal ou alguém em quem você se espelha...

.

Você tem alguma referência teórica acerca da docência?

Estuda ou simpatiza com as ideias de algum autor?

.

Você se interessa em estudar a docência?

.

CONCLUSÃO

Há algo que não abordamos e que você gostaria de acrescentar? Você gostaria de fazer mais alguma contribuição?

.

••

OBRIGADA por sua participação.

APÊNDICE C

OFERTA DE CURSOS POR CAMPUS PESQUISADO

Os quadros abaixo organizam a oferta nas tipificações Cursos regulares (Técnicos nas modalidades Integrado, Subsequente e Concomitante, Bacharelados e Cursos Superiores de Tecnologia – CST), Pós-Graduação *lato sensu* – Especialização e Qualificação Profissional. A expressão Cursos regulares refere-se a cursos com oferta de periodicidade regular. Os dados foram extraídos do site do IFSC em março de 2019.

Quadro 1 – Cursos regulares

	Bacharelado		Engenharia de Controle e Automação
Chapecó		Subsequente	Segurança do trabalho
	Técnico		Mecânica
	recnico		Eletroeletrônica
		Integrado	Informática
	Bad	charelado	Engenharia Civil
	Técnico	Concomitante	Agronegócio
São			Aquicultura
Carlos			Edificações
		Integrado	Edificações
		integrado	Agropecuária
Cão.		Subsequente	Logística
São Lourenço	Técnico	Subsequente	Vendas
do Oeste	recnico	Concomitante	Agronegócio
		Concomitante	Informática para internet
	Bacharelado		Agronomia
	CST		Alimentos
São		Subsequente	Administração
Miguel do	Técnico	Concomitante	Agropecuária
Oeste		Concomitante	Eletromecânica
		Integrado	Agropecuária
			Alimentos
			Eletromecânica
	Bac	charelado	Engenharia Mecânica
	Técnico	Subsequente	Agroindústria
		Concomitante	Agroindústria
Xanxerê			Fabricação mecânica
			Mecânica
		Integrado	Alimentos
			Informática
			Mecânica

Fonte: da autora.

Quadro 2 – Pós-Graduação lato sensu – Especialização

	EAD	Gestão Pública para a Educação Profissional e Tecnológica
Chapecó	EAD	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica
presencia		Ensino de Língua Inglesa
São	EAD	Gestão Pública para a Educação Profissional e Tecnológica
Carlos	EAD	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica
	EAD	Gestão Pública para a Educação Profissional e Tecnológica
l —	EAD	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica
	EAD	Tecnologias para Educação Profissional
Miguel do EAD		Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade PROEJA
Oeste	EAD	Educação Profissional e Tecnológica – EPT
	EAD	Gestão em Saúde
	EAD	Mídias na Educação
Xanxerê	presencial	Concepções multidisciplinares de leitura
_	urenço do este	não possui oferta

Fonte: da autora.

Quadro 3 – Qualificação profissional (continua...)

	Instalações e Serviços de Eletricidade - NR10
Chapecó	NR-35 Trabalho em Altura
	Segurança em Instalações e Serviços em Eletricidade
	Administração e empreendedorismo rural
	Autocad 2D na Construção Civil
	Empreendedorismo jovem
	Gestão ambiental no cotidiano
	Informática Básica
	Informática II - Ferramentas de Escritório
	Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil
São Carlos	Manejo de Pastagens em Bovinocultura de Leite
	Manutenção preventiva e operação segura de tratores agrícolas
	Operador de Computador
	Recreação
	Segurança do trabalho na construção civil
	Segurança em Instalações e Serviços em Eletricidade
	Sketchup na Construção Civil
	SOS Física I
	Vistorias, avaliações, perícias e laudos na construção civil
0~-	Gestão ambiental no cotidiano
São Lourenço	Informática Básica
do Oeste	Informática II - Ferramentas de Escritório
	Inglês
	Auxiliar Admministrativo
	Bovinocultor de leite
São	Bovinocultura de corte: Produção de carne de qualidade do pasto ao prato
Miguel do	Condutor ambiental na regional de São Joaquim
Oeste	Confeitaria I
	Conversação em espanhol
	De bem com o ENEM
	Canta, da autora

Fonte: da autora.

Quadro 3 – Qualificação profissional (conclusão)

	Dimensão Afetiva na Construção do Conhecimento
	Economia e Finanças Pessoais
	Eletricista instalador predial de baixa tensão
	Empreendedorismo jovem
	Espanhol básico
	Geotecnologias para Uso Escolar
	Gestão de microempreendimentos de economia solidária
	Gestão e produção agropecuária em propriedades rurais familiares
	Horticultor
	Informática I - Introdução à Informática
	Informática II - Ferramentas de Escritório
	Língua inglesa – nível básico l
	Língua portuguesa e cultura brasileira para estrangeiros
	Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros Básico
São	Manejo de fruteiras de clima temperado
Miguel do	Manejo de Pastagens em Bovinocultura de Leite
Oeste	Marketing e Vendas para Pequenos Negócios
	Microempreendedores agroalimentares
	Micropropagação de Plantas
	Pós-colheita de frutas de clima temperado
	Processamento de Leite e Derivados
	Processos artísticos educacionais
	Produção de Alimentos Orgânicos
	Produção Vegetal
	Reprodução de leitoas e porcas
	S.O.S. Matemática
	SOS Física I
	Suinocultura: Módulo de manejo de creche e terminação
	Torneiro mecânico
	Treinamento de Manipuladores de Alimentos
	Uso de Adubos Verdes na Agricultura Familiar
	Boas Práticas para Manipuladores de Alimentos
	Confeitaria I
	Fundamentos da metrologia
	Gestão ambiental no cotidiano
	Gestão de microempreendimentos de economia solidária
	Informática Básica
	Língua inglesa - nível básico
Xanxerê	Língua inglesa - nível básico l
	Língua inglesa - nível pré-intermediário
	Processamento de doces e conservas vegetais
	Processamento de Frutas
	Processamento de Leite e Derivados
	Processamento de queijos, iogurte e doce de leite
	Reaprendendo matemática
	Teorias, Conceitos e Temas no Ensino de Filosofia e Sociologia Torneiro mecânico
	Fonto: da autora

Fonte: da autora.

APÊNDICE D

PRODUTO EDUCACIONAL: PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

I - DADOS DO CURSO

1. Nome do curso:

Elaborando a docência no IFSC

2. Eixo tecnológico:

Desenvolvimento Educacional e Social

3. Perfil Profissional:

Docentes conscientes das intencionalidades de suas ações pedagógicas e aliados à valorização da docência na educação profissional e tecnológica como profissão.

4. Justificativa da oferta:

Consideremos um corpo de 1373 docentes no quadro ativo permanente IFSC. Na região oeste, são 179 professores do ensino básico, técnico e tecnológico – EBTT. Destes, estimamos que 37,5% possuem a licenciatura por formação inicial ou continuada. Os demais, não tiveram a preparação para a docência em sua formação. Mesmo dentre os que a tiveram, quem deles sente-se apto a atuar na docência desde a educação básica até a superior?

Esse cenário oportuniza um enriquecimento sem medida para formação e atuação docentes. Ao mesmo tempo, traz desafios que precisamos, antes de tentar superar, procurar entender.

Para Pasqualli; Vieira; Castaman (2018, p. 111),

Um dos grandes desafios do processo de formação professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem sido encontrar uma forma de atrelar a teoria e a prática, ou seja, articular os conhecimentos adquiridos na formação universitária inicial em cursos de bacharelados, superiores de tecnologia e licenciaturas e os saberes necessários para conviver com problemas cotidianos da docência diante da dinamicidade do mundo trabalho. A constatação de que a formação inicial não consegue, por si só, preparar o profissional para atuar na EPT traz à tona a questão da formação continuada.

Assim, assumimos o desafio de refletir sobre os processos de formação continuada em serviço e propor alternativa para a construção da práxis a partir da reflexão sobre a constituição das identidades docentes e os saberes da docência de professores não licenciados que atuam na educação profissional e tecnológica.

O processo para tornar-se professor é longo. Se considerarmos nossas experiências de socialização prévia, como alunos em nosso futuro local de trabalho, vê-se que o processo inicia ainda em nossa primeira infância e não se conclui até nos aposentarmos, sem a certeza de tê-lo concluído.

Mas é com o início do trabalho no chão da escola que se assume, de fato, a identidade

docente. Ou, ao menos, sua função.

Para Tardif (2014), há quatro grandes fases no ciclo da formação profissional,

que são cronologicamente distintas e apontam para a aquisição de saberes e de competências diferenciadas. Essas fases expressam-se na longa duração e na variedade de formação dos professores, a qual começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no momento do ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional. (TARDIF, 2014, p. 287)

Interessadas na constituição da identidade docente e entendendo-a como produto de um processo de elaboração pautado na inter-relação e permeada por saberes compartilhados por uma coletividade, nos deteremos em refletir sobre a formação docente posterior ao período de formação profissional inicial, tradicionalmente realizado nas universidades. Pensaremos, então, nas possibilidades da formação continuada no período compreendido entre o ingresso na profissão e o decorrer dos primeiros anos de carreira.

A questão que se coloca, então, é: como temos acolhido esses profissionais que recém assumiram suas identidades, que precisam do outro para constituí-la? Ao refletir sobre a evasão da docência, Marcelo (2010) e Tardif (2014) nos dão alguns indícios a esse respeito.

Os professores iniciantes conciliam diversas bagagens, somado ao fato de serem, de fato, estreantes em uma nova profissão marcada pela responsabilidade sobre o 'outro'. Eles precisam rapidamente dominar alguns saberes, sob pena de sucumbirem ou evadirem.

Marcelo (2010) define a inserção como o período de transição entre a formação inicial e a capacidade autônoma de atuação docente. Para ele,

Convém insistir nessa ideia de que o período de inserção é um período diferenciado no caminho para se tornar um professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, mas antes tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo (BRITTON; PAINE; PIMM; RAIZEN, 2002). (MARCELO, 2010, p. 28-29)

Em lugar de esperar que os novos professores sobrevivam e resistam aos desafios da docência, por que não os orientar? Assim como é a educação infantil para as crianças de nossa sociedade, os primeiros anos de docência representam aprendizagens que vão além de aspectos técnicos da docência. Eles iniciam os professores em seus processos de socialização com a comunidade docente e com a própria cultura escolar.

Com relação aos diversos desafios vividos pelos professores iniciantes, Marcelo (2010) menciona, com base em Valli, que

os problemas que mais ameaçam os professores iniciantes são a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores; o isolamento de seus companheiros; a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação; e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino. (MARCELO, 2010, p. 29).

Na perspectiva da constituição de identidades profissionais reflexivas, pensou-se, então, na proposição de uma formação voltada para a iniciação à docência na educação profissional e tecnológica. Acreditamos que estratégias como esta são importantes para a construção do vínculo dos professores com sua própria profissão.

Christino; Ferreira (2012) realizaram pesquisa com professoras de química em início de carreira e que refletiu sobre a hibridização dos discursos que constituem a identidade

docente e sobre processos de evasão profissional. Ao discutir a evasão profissional, as autoras referem-se à carência de formação de professores para a educação básica e à baixa permanência dos formados em sua área de atuação, especialmente no caso das ciências exatas e da natureza.

As razões apontadas pelos docentes que se evadem da educação básica nas redes estaduais – "falta de condições de trabalho, o desinteresse de alunos e os baixos salários" (CHRISTINO; FERREIRA, 2012, p. 2) – dificilmente serão as mesmas de docentes que se evadem da rede federal e da educação superior. No que nos interessa, entretanto, entendemos que essa evasão pode ocorrer e não ser literal, mas simbólica. Nos referimos aqui aos casos de profissionais permanecem no exercício da docência, mesmo que não se identifiquem como professores, se insiram no campo da docência ou internalizem características desse perfil profissional.

Christino; Ferreira (2012) debruçam-se, também, sobre a análise do hibridismo presente nos discursos a que se remetem as professoras entrevistadas em sua pesquisa. Por analisarem professoras licenciadas, as autoras abordam, especialmente, relações entre discursos advindos da universidade, onde realizou-se a formação inicial, e os advindos da escola, onde se efetiva o fazer docente. Não obstante, outros discursos com outras origens são aludidos.

Para as autoras (CHRISTINO; FERREIRA, 2012), a hibridização dos discursos sobre a docência cria desafios para a constituição das identidades profissionais de professores em início de carreira. A forma sugerida para lidar com isso é a realização de processos de acompanhamento a docentes ingressantes.

O Ministério da Educação argentino tem uma proposta interessante nesse sentido, que, inclusive, é mencionado por Christino; Ferreira (2012). Trata-se de um Programa de Acompanhamento a professores ingressantes cuja proposição é de responsabilidade do Instituto Nacional de Formação Docente e resultado de uma parceria com o Instituto para o Desenvolvimento e a Inovação Educacional.

O Programa iniciou como projeto-piloto, mas transformou-se em política nacional e, a partir de sua realização, o governo argentino publicou uma série de livros intitulada Acompañar los primeros pasos en la docencia. O prólogo desta série de publicações é muito sensível em indicar que o início da atividade profissional é desafiador em todos os contextos de trabalho, mas que, no caso da atividade docente, o desafio é ainda maior em função das relações humanas que precisam ser travadas para a construção das relações de aprendizagem (ALEN; ALLEGRONI, 2009).

Entende-se que para além de ações informais, é fundamental que as redes e instituições de ensino construam tempos e espaços para pensar a ação e o trabalho docente por meio do diálogo, da troca de experiências e do compartilhamento de conhecimentos. Oficializar esses momentos formativos é importante pela possibilidade de alcançar a todo o corpo docente de forma a transcender as vivências cotidianas (ALEN; ALLEGRONI, 2009).

Assim como apontado por Christino; Ferreira (2012), compreendemos que esta é uma estratégia possível para enfrentar processos de evasão profissional, sejam eles literais ou simbólicos. A alternativa é estratégica justamente porque visa contribuir para a constituição das identidades docentes, gerando o sentimento de pertença a partir da coletividade.

Não obstante, é desejável investigar se existe e como se dá a relação entre os discursos que constituem as identidade profissionais dos professores pesquisados e os processos dessa possível evasão simbólica. Essa investigação é que dará sustentação à construção de políticas de acompanhamento sistemático aos professores iniciantes.

Investir em programas de inserção profissional, é, portanto, estimular a permanência e o êxito do quadro docente. Assumir a docência como profissão é uma responsabilidade que pode ser compartilhada. O cotidiano de trabalho demanda uma série de questões imediatas a resolver, mas há todo um caminho de aprender a ensinar que pode ser orientado.

São experiências de orientar o caminho e, ao mesmo tempo, caminhar e aprender juntos. Nas palavras de Alen; Allegroni (2009), configuram-se como oportunidade de "construir saber pedagógico onde se produz a experiência" (ALEN; ALLEGRONI, 2009, p. 14, tradução livre).

5. Público-alvo na cidade ou região:

Destina-se a professores/as não licenciados com até 5 (cinco) anos de atuação na educação profissional e tecnológica. Os professores selecionados para a proposta piloto serão os professores/as iniciantes do IFSC, instituição público da pesquisa que fundamentou a proposição deste curso de formação continuada.

6. Modalidade:

A distância

7. Carga horária total do curso:

20 horas

8. Regime de Matrícula:

Serão ofertadas 10 (dez) vagas para a proposta piloto, direcionadas a docentes iniciantes do IFSC conforme seleção da pesquisa intitulada Saberes e identidade docente de professores não licenciados: formação para a docência na Educação Profissional e Tecnológica.

9. Forma de Ingresso:

Para a proposta piloto, busca ativa de docentes iniciantes do IFSC. Posteriormente, demanda espontânea.

10. Competências

- Compreender os saberes docentes como saberes sociais, constituídos por meio de diversas fontes e sintetizados ao longo da vida em diferentes processos de socialização, por meio da observação da biografia de docência de cada participante.
- Reconhecer que há uma base de conhecimento para o ensino e que esta consolida a docência como profissão.
 - Reconhecer a educação como ato indissociavelmente político.

11. Campo de atuação do egresso:

Docência em cursos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

II - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO

12. Matriz curricular:

Componente Curricular	CH Total
Biografias da docência	05
Docência e conhecimento	05
Educação e intencionalidade	10
Carga Horária Total	20

13. Componentes curriculares:

Unidade Curricular 1: Biografias da docência CH: 05

Competências: Compreender os saberes docentes como saberes sociais, constituídos por meio de diversas fontes e sintetizados ao longo da vida em diferentes processos de socialização, por meio da observação da biografia de docência de cada participante.

Metodologia de Abordagem: Fórum de discussão coletiva sobre os saberes primários e pré-profissionais; Estudo do tema por meio da Leitura de Textos a respeito da perspectiva de Tardif sobre os saberes docentes; e Elaboração de síntese sobre os saberes percebidos na constituição das histórias particulares de docência.

Referências:

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Unidade Curricular 2: Docência e conhecimento

Competências: Reconhecer que há uma base de conhecimento para o ensino e que esta consolida a docência como profissão.

CH: 05

Metodologia de Abordagem: Estudo do tema por meio da Leitura de Textos a respeito da perspectiva de Shulman sobre a base de conhecimento para o ensino; e Elaboração de síntese coletiva por meio de wiki sobre o saber ensinar.

Referências:

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, vol. 15, n. 2., Feb. 1986, pp. 4-14.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2, 2005. Pp. 1 – 30.

Referências complementares:

GAIA, Silvia, CESÁRIO, Marilene e TANCREDI, Regina M. S. P. Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 142-155, set. 2007. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/8. Acesso em: 07 dez. 2018.

VIEIRA, Marilandi M. M. Inter-relações sociopedagógicas na formação docente e na constituição do conhecimento de professor da educação profissional. 2017. 343 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.

Unidade Curricular 3: Educação e intencionalidade

CH: 10

Competências: Reconhecer a educação como ato indissociavelmente político.

Metodologia de Abordagem:

Reflexão sobre a educação como ato político por meio de videoaula temática; Fórum de discussão coletiva sobre as intencionalidades do ato educativo; Estudo do tema por meio da Leitura de Textos a respeito da perspectiva de Freire sobre as exigências para ensinar; e Questionário sobre conceitos chave na abordagem metodológica de Freire.

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

Referências complementares:

PELANDRÉ, Nilcéa L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire**: 40 horas 40 anos depois. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

III – METODOLOGIA, INFRAESTRUTURA E AVALIAÇÃO

14. Avaliação da aprendizagem:

Para cada unidade curricular serão propostas atividades utilizadas como recursos metodológicos para a promoção da aprendizagem do tema. Dentre as atividades planejadas para compor a avaliação constam: fóruns de discussão, ferramenta colaborativa wiki, tarefa com envio de arquivo e questionário composto por perguntas cujas respostas objetivas são dadas em alternativas de associação, verdadeiro ou falso, completar lacunas e múltipla escolha.

A avaliação será parametrizada por meio da participação nas atividades propostas e em sua coerência à abordagem proposta, com atribuição de notas de zero a dez. A postagem de atividades poderá ser realizada até o limite do prazo do curso sem prejuízo na avaliação.

15. Atendimento ao Discente:

A plataforma Moodle estrutura o Ambiente Virtual de Aprendizagem com canais próprios de comunicação, como fóruns de notícias e dúvidas e mensagens privadas entre participantes

Para o curso, foi previsto um Fórum de Avisos e dúvidas, cuja orientação para uso consta na Apresentação do Curso. Além disso, a configuração das mensagens privadas permite que elas sejam sinalizadas em e-mail cadastrado.

16. Avaliação do Curso:

A avaliação do curso já está disponível em seu Ambiente Virtual de Aprendizagem e será realizada por meio de um formulário externo. Os aspectos avaliados envolvem o conteúdo e a metodologia adotados, os recursos produzidos, as atividades propostas, o tempo de duração, a relevância da formação, além de espaços para pontos positivos, negativos e sugestões.

17. Metodologia:

O curso se estrutura a partir da reflexão sobre as biografias dos docentes participantes. A partir delas, procuram ser construídas reflexões acerca dos saberes docentes e de como se realizam nas práticas docentes dos participantes.

Essa elaboração dá espaço à reflexão sobre a existência de uma base de conhecimento para o ensino, a partir da qual se afirma a docência como profissão. Por fim, o curso culmina com a discussão acerca da educação como ato político e da reflexão a respeito das intencionalidades que mobilizam as ações pedagógicas dos docentes participantes.

Considerando tratar-se de um curso de formação continuada, propõe-se a valorização da história e dos saberes que os docentes trazem consigo.

18. Corpo docente e técnico-administrativo necessário para funcionamento do curso:

Docente: Paula Regina Corrêa: Cursa o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT - IFSC/CERFEAD, Pedagoga habilitada em Supervisão Escolar graduada pela FAED/UDESC, têm experiência em produção de conteúdo e tutoria de cursos EAD.

19. Instalações, ambientes físicos e equipamentos, necessários ao funcionamento do curso:

Ambiente Virtual de Aprendizagem na plataforma Moodle - espaço cedido pelo IFSC, computador e acesso à Internet.

20. Referências:

ALEN, Beatriz; ALLEGRONI, Andrés. **Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. Disponível em: <www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

CHRISTINO, Verônica C. L.; FERREIRA, Maira. Identidade docente de professores ingressantes de química: que discursos estão em jogo? In: IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul – RS. **Anais do IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul – UCS, 2012. Disponível em:

<www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1571/284>. Acesso em: 17 jul. 2018.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17. Acesso em: 21 abr. 2019.

PASQUALLI, Roberta; VIEIRA, Josimar A.; CASTAMAN, Ana S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec**, Manaus, v. 4, n. 7, p. 106-120, jun. 2018. Disponível em:

<200.129.168.183/ojs_mestrado01/index.php/teste/article/download/302/131>. Acesso em: 21 jul. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

21. Responsáveis pela elaboração do Projeto:

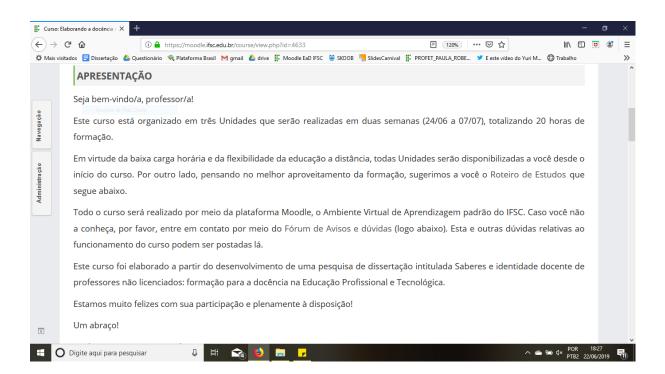
Paula Regina Corrêa e Roberta Pasqualli.

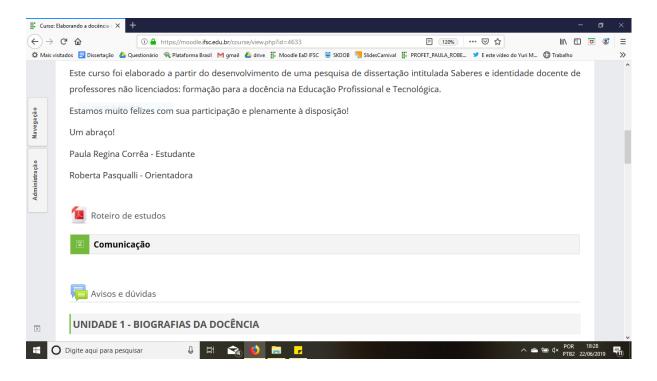
APÊNDICE E

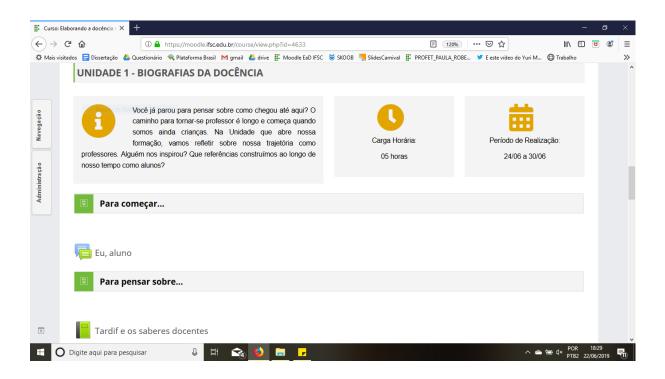
PRODUTO EDUCACIONAL: AMBIENTAÇÃO DO CURSO

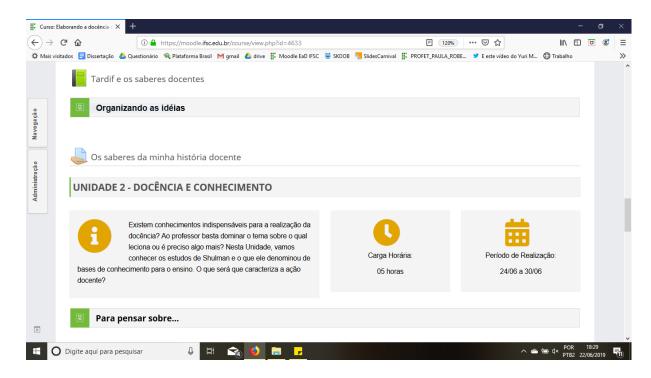
Template do Curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem



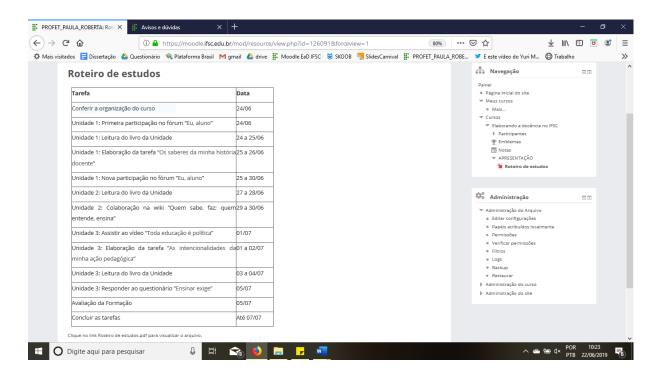




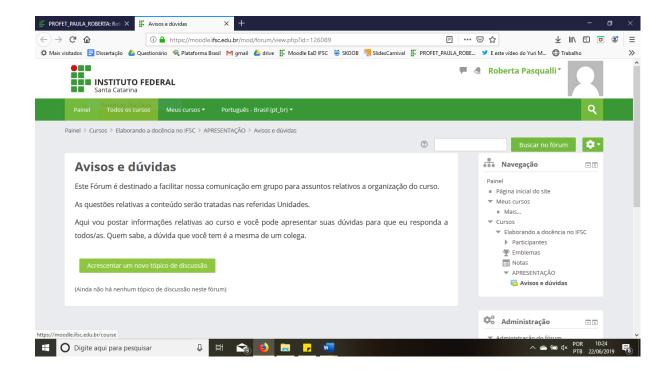




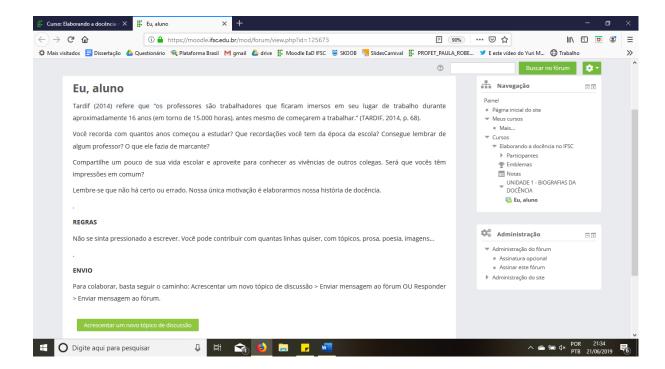
Roteiro de estudos

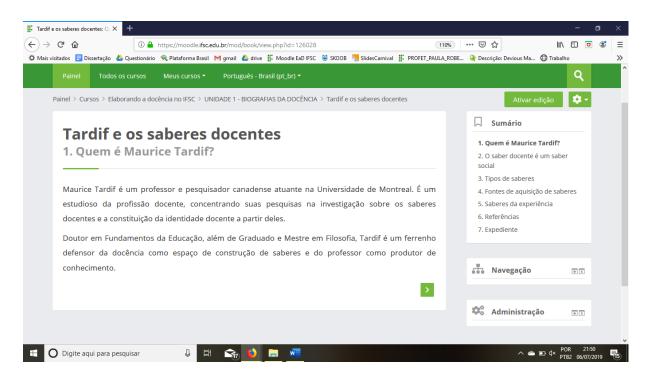


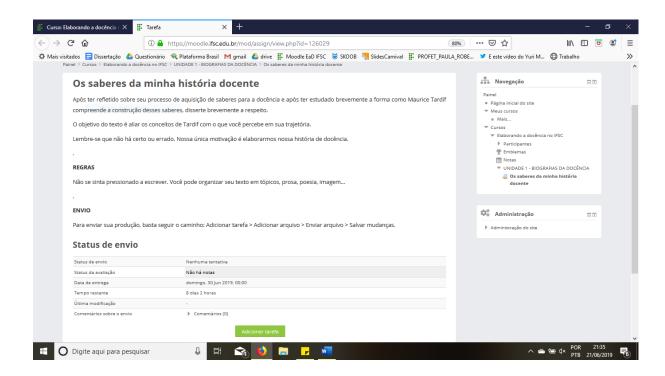
Fórum de avisos e dúvidas



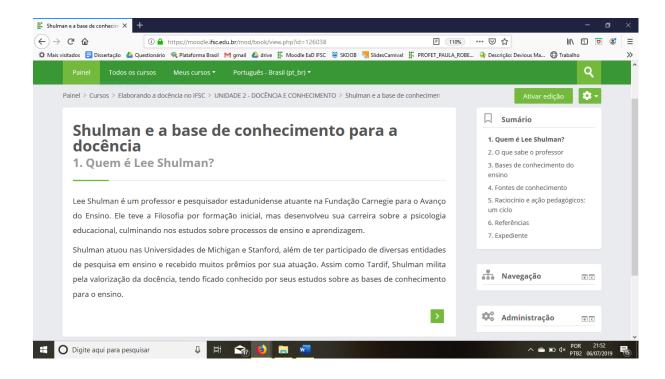
Recursos e atividades da Unidade 1 – Biografias da docência

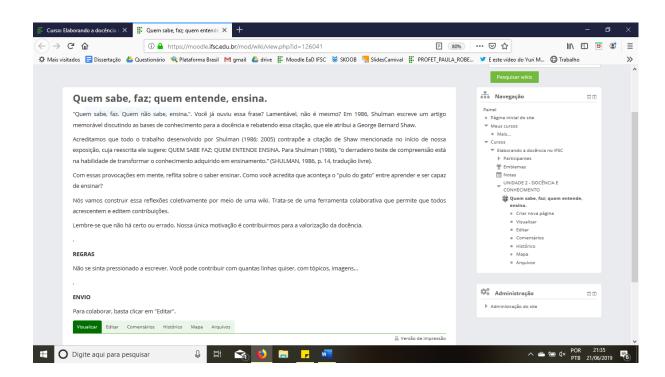




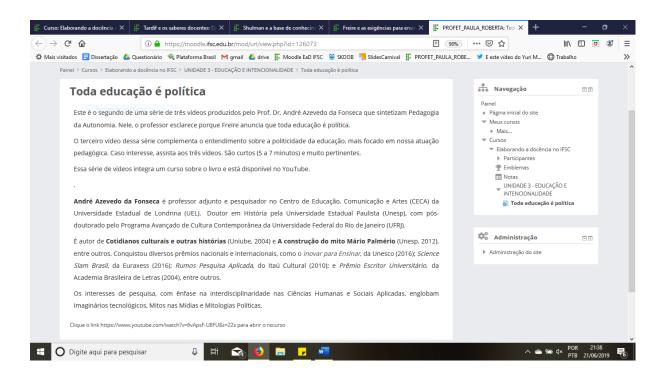


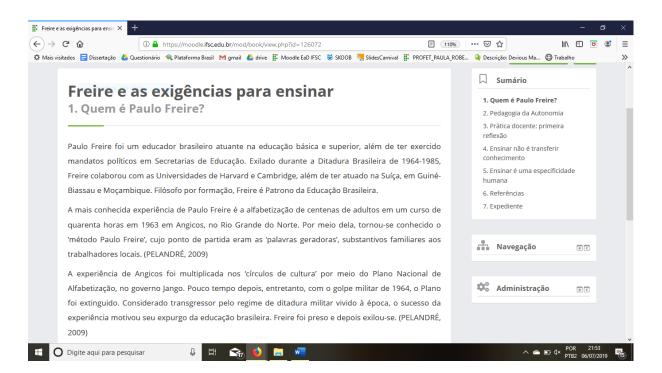
Recursos e atividades da Unidade 2 – Docência e conhecimento

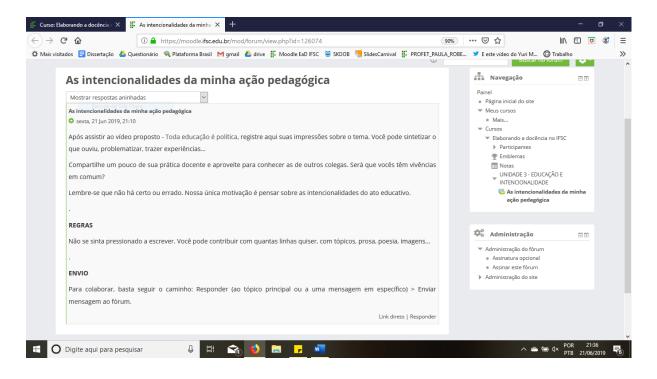


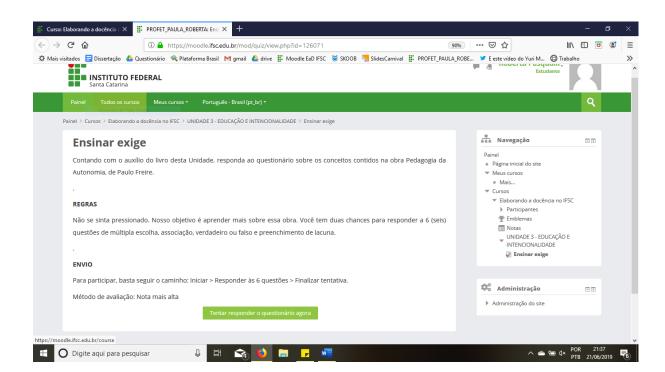


Recursos e atividades da Unidade 3 – Educação e intencionalidade

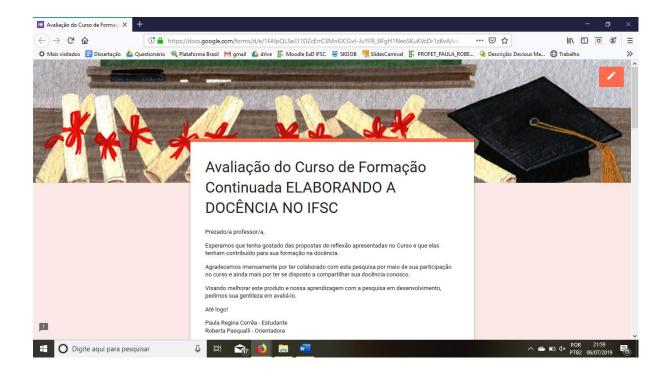








Avaliação do Curso



APÊNDICE F

PRODUTO EDUCACIONAL: MATERIAL TEXTUAL PRODUZIDO PARA O CURSO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) - REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPCT) CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (CERFEAD/IFSC) MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL (PROFEPT)

ELABORANDO A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Produto educacional
PAULA REGINA CORRÊA

Florianópolis - SC 2019

FICHA TÉCNICA

Este material é um produto educacional oriundo da pesquisa de Mestrado Saberes e identidades docentes de professores não licenciados: formação para a docência na Educação Profissional e Tecnológica. Ele foi defendido perante uma banca e apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Produção e diagramação: Paula Regina Corrêa.

Orientação: Roberta Pasqualli, Prof.ª Dr.ª

Banca de avaliação: Josimar Aparecido Vieira, Prof. Dr.

Marilandi Maria Mascarello Vieira, Prof.ª Dr.ª

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora

Corrêa, Paula Regina

Elaborando a docência na Educação Profissional e Tecnológica/ Paula Regina Corrêa; orientação de Roberta Pasqualli. - Florianópolis, SC, 2019. 44 p.

Produto Educacional (Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado) - Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e Educação à Distância - CERFEAD. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Inclui Referências.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Saberes docentes. 3. Identidades docentes. 4. Formação de professores. 5. Evasão simbólica. I. Pasqualli, Roberta. II. Instituto Federal de Santa Catarina. III. Título.

Este material pode ser utilizado livremente para fins educacionais.

Não é permitida sua reprodução para fins comerciais.

PAULA REGINA CORRÊA

SABERES E IDENTIDADES DOCENTES DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Este produto educacional foi julgado, validado e aprovado para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Santa Catarina (Cerfead/IFSC).

Prof. Doutor Nilo Otani (Coordenador) Otonio

Mestrado ProfEPT/IFSC Nilo Special Prof.

BANCA EXAMINADORA

Prof. a Doutora Roberta Pasqualli (Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Prof. Doutor Josimar de Aparecido Vieira (Membro Examinador Interno)

Prof. a Doutora Marilandi Maria Mascarello Vieira (Membro Examinador Externo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Prof.ª Doutora Marilandi Mariá Mascarello Vieira (Membro Examinador Externo)

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

LISTA DE SIGLAS

- CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- EAD Educação a Distância
- EPT Educação Profissional e Tecnológica
- IFSC Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
- PDI Plano de Desenvolvimento Institucional
- PPI Projeto Pedagógico Institucional
- ProfEPT Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

PREFÁCIO	4
Sobre o conceito de produto educacional e sua proposição no contexto da pesquisa	5
BIOGRAFIAS DA DOCÊNCIA	7
1.1 Eu, aluno	7
1.2 Tardif e os saberes docentes	8
1.2.1 O saber docente é um saber social	8
1.2.2 Tipos de saberes	8
1.2.3 Fontes de aquisição de saberes	9
1.2.4 Saberes da experiência	10
1.3 Os saberes da minha história docente	11
DOCÊNCIA E CONHECIMENTO	13
2.1 Shulman e a base de conhecimento para a docência	13
2.1.1 O que sabe o professor	13
2.1.2 Bases de conhecimento do ensino	14
2.1.3 Fontes de conhecimento	15
2.1.4 Raciocínio e ação pedagógicos: um ciclo	16
2.2 Quem sabe, faz; quem entende, ensina.	19
EDUCAÇÃO E INTENCIONALIDADE	20
3.1 Toda educação é política	20
3.2 As intencionalidades da minha ação pedagógica	21
3.3 Freire e as exigências para ensinar	22
3.3.1 Pedagogia da autonomia	23
3.3.2 Prática docente: primeira reflexão	24
3.3.3 Ensinar não é transferir conhecimento	26
3.3.4 Ensinar é uma especificidade humana	29
3.4 Ensinar exige	32
POSFÁCIO	36
REFERÊNCIAS	38

PREFÁCIO

Elaborando a docência na educação profissional e tecnológica é o produto educacional da dissertação Saberes e identidades docentes de professores não licenciados: formação para a docência na Educação Profissional e Tecnológica. A dissertação e seu produto educacional foram submetidos a banca de avaliação no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado nacionalmente pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O material textual aqui apresentado deu origem a um curso de formação hospedado no Ambiente Virtual de Aprendizagem do IFSC – plataforma Moodle – e ofertado em proposta piloto a um grupo de professores participantes da pesquisa. A proposta formativa apresentada por meio deste material caracteriza-se como um curso de Formação Continuada e integra o Eixo tecnológico de Desenvolvimento Educacional e Social.

O curso foi pensado para professores/as não licenciados com até 5 (cinco) anos de atuação na educação profissional e tecnológica. Esse recorte de público se justifica no entendimento de Tardif (2014) a respeito do fato de que os primeiros anos da docência constituem fase especial para a formação da identidade profissional.

Elaborando a docência na educação profissional e tecnológica destina-se a formar docentes conscientes das intencionalidades de suas ações pedagógicas e aliados à valorização da docência na educação profissional e tecnológica como profissão.

O curso se estrutura a partir da reflexão sobre as biografias dos docentes participantes. A partir delas, procuram ser construídas reflexões acerca dos saberes docentes e de como se realizam nas práticas docentes dos participantes.

Essa elaboração dá espaço à reflexão sobre a existência de uma base de conhecimento para o ensino, a partir da qual se afirma a docência como profissão. Por fim, o curso culmina com a discussão acerca da educação como ato político e da reflexão a respeito das intencionalidades que mobilizam as ações pedagógicas dos docentes participantes.

Considerando tratar-se de um curso de formação continuada, propõe-se a valorização da história e dos saberes que os docentes trazem consigo. Esperamos

que esta formação contribua para a aprendizagem dos professores iniciantes no sentido de que se capacitem para:

- a. Compreender os saberes docentes como saberes sociais, constituídos por meio de diversas fontes e sintetizados ao longo da vida em diferentes processos de socialização, por meio da observação da biografia de docência de cada participante.
- Reconhecer que há uma base de conhecimento para o ensino e que esta consolida a docência como profissão.
- c. Reconhecer a educação como ato indissociavelmente político.

A partir de cada um dos objetivos foi desenvolvida uma unidade programática calcada nos pressupostos de cada um de nossos três principais referenciais: Tardif (2014), Shulman (1986; 2005) e Freire (2017). O conjunto das Unidades Programáticas – Biografias da docência, Docência e conhecimento e Educação e intencionalidade – totaliza uma formação estimada em 20 (vinte) horas de estudo.

Sobre o conceito de produto educacional e sua proposição no contexto da pesquisa

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – é uma fundação do Ministério da Educação responsável pelo sistema de avaliação da pós-graduação nacional. A fim orientar o planejamento dos programas de pós-graduação, redige os Documentos de Área, relatórios que congregam, entre outras, considerações sobre o estágio atual da área, sobre sua avaliação quadrienal e indicam critérios de avaliação para o quadriênio seguinte.

A Área de Ensino tem constituição recente e integra a Grande Área Multidisciplinar. Seu Documento de Área (BRASIL, 2016) aponta grande quantidade de programas de formação *stricto sensu* com perfil profissional.

Como diferença central dos programas profissionais em relação aos programas acadêmicos, o Documento de Área (BRASIL, 2016) aponta a obrigatoriedade da apresentação de um produto educacional encartado na dissertação. O produto de cunho educacional, por sua vez, remete ao desenvolvimento dos seguintes materiais educacionais:

mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual (livros didáticos ou paradidáticos e outros); materiais interativos; atividades de extensão (cursos, oficinas e outros); desenvolvimento de aplicativos. (BRASIL, 2016, p. 44)

Com Pasqualli; Vieira; Castaman (2018) entendemos que a pesquisa aplicada, na proposição de seu produto educacional, desvela seu posicionamento político quanto à sua abordagem metodológica. Conforme o Documento de Área (BRASIL, 2016), o produto educacional deve atender uma demanda social e "é característica específica – e das mais importantes - da Área de Ensino, o foco na integração entre conteúdo disciplinar e conhecimento pedagógico" (BRASIL, 2016, p. 4).

Nesse sentido e considerada a especificação tipológica dos produtos, a dissertação de Mestrado aqui apresentado objetivou gerar uma proposta de formação de professores visando a iniciação à docência na educação profissional e tecnológica e classificada como um curso de formação continuada.

Essa proposta sintoniza-se com a iniciativa estratégica C0413 prevista no PDI do IFSC (2017), que tem o objetivo de "capacitar os docentes para a práxis educativa direcionada aos diferentes públicos atendidos". Tal proposta de formação atende à Política de Formação do IFSC (2016), configurando-se como formação didático-pedagógica. Cabe, ainda, na linha de desenvolvimento de Formação Específica do Decreto nº 5.825 (BRASIL, 2006), área que visa à "capacitação do servidor para o desempenho de atividades vinculadas ao ambiente organizacional em que atua e ao cargo que ocupa.".

Por meio desse curso de formação continuada, espera-se contribuir para a constituição da identidade de professores que atuam na EPT. Investigar como se dá a constituição de suas identidades, a partir de saberes e de fontes de conhecimento, é fundamental para propor uma formação que contribua para a constituição de sua identidade na perspectiva histórico-crítica, que é fundamento do PPI do IFSC.

Esperamos que você goste do material e possa aproveitá-lo para sua formação e para a promoção de formação docente continuada! Um abraço!

Paula Regina Corrêa e Roberta Pasqualli.

CAPÍTULO I BIOGRAFIAS DA DOCÊNCIA

Você já parou para pensar sobre como chegou até aqui? O caminho para tornar-se professor é longo e começa quando somos ainda crianças. Na Unidade que abre nossa formação, vamos refletir sobre nossa trajetória como professores. Alguém nos inspirou? Que referências construímos ao longo de nosso tempo como alunos?

1.1 Eu, aluno

Tardif (2014) refere que "os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar." (TARDIF, 2014, p. 68).

Você recorda com quantos anos começou a estudar? Que recordações você tem da época da escola? Consegue lembrar de algum professor? O que ele fazia de marcante?

Registre aqui suas reflexões sobre a sua vida escolar para que depois possa compartilhá-las e aproveitar para conhecer as vivências de outros colegas. Será que vocês têm impressões em comum?

Lembre-se que não há certo ou errado. Nossa única motivação é elaborarmo
nossa história de docência.

1.2 Tardif e os saberes docentes

Maurice Tardif é um professor e pesquisador canadense atuante na Universidade de Montreal. É um estudioso da profissão docente, concentrando suas pesquisas na investigação sobre os saberes docentes e a constituição da identidade docente a partir deles.

Doutor em Fundamentos da Educação, além de Graduado e Mestre em Filosofia, Tardif é um ferrenho defensor da docência como espaço de construção de saberes e do professor como produtor de conhecimento.

1.2.1 O saber docente é um saber social

Tardif (2014) declara o saber docente como um saber social. Tal afirmação se justifica no entendimento de que o saber (a) é partilhado por uma coletividade; (b) é legitimado por um sistema; (c) tem por 'objeto' algo social: pessoas e conhecimentos em relação; (d) se modifica socialmente por meio da história e da cultura; e (e) é adquirido por meio de processos de socialização.

Essa concepção contrapõe-se à crença de que os saberes docentes possam ser inatos ou vocacionais. Mesmo os saberes experienciais e os saberes constituídos sobre aprendizagens anteriores à formação profissional são incorporados aos saberes da docência a partir da reflexão em processos de socialização profissional.

1.2.2 Tipos de saberes

Ademais, o saber docente é um saber plural, compósito e heterogêneo. Nas palavras de Tardif (2014), ele é como um "especial amálgama" composto por uma diversidade de outros saberes que são assim nomeados e agrupados pelo autor: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Os saberes disciplinares são oriundos dos campos do conhecimento formados pela tradição cultural. Os saberes curriculares são aqueles constituídos a partir da incorporação do referencial que sustenta o sistema escolar. Os saberes profissionais são os saberes da formação inicial, transmitidos pelas instituições de formação de professores. Os saberes experienciais constituem-se como o habitus do professor,

fundado em sua prática.

Em suma,

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

1.2.3 Fontes de aquisição de saberes

As fontes desses saberes relacionadas por Tardif (2014) são as mais diversas e abrangem diferentes períodos da história de vida dos indivíduos. O quadro abaixo, elaborado pelo autor, ajuda a demonstrar que os saberes que compõem o saber docente têm origem desde a etapa de socialização primária até a socialização profissional em si.

Quadro 1 - Os saberes dos professores

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

Fonte: Tardif (2014, p. 63)

A socialização primária refere-se ao período anterior ao contato com a escola. Nesse momento, a construção de saberes se dá em processos informais de educação que são profundamente marcantes para a elaboração do professor sobre o que são ou devem ser os processos formativos.

A socialização pré-profissional diz respeito ao período de desenvolvimento do saber do professor em contato com a escola antes de sua formação profissional. Tardif (2014) refere que "os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar." (TARDIF, 2014, p. 68).

A socialização profissional é marcada pelo início da formação profissional e se alonga durante todo o desenvolvimento de carreira do professor. Essa socialização é promovida tanto em processos regulares de formação inicial e continuada, quanto, e principalmente, no cotidiano do exercício da profissão.

1.2.4 Saberes da experiência

É por meio da experiência docente que se forma e se expressa o que chamamos de saber ensinar. Os saberes experienciais têm papel chave nas análises de Tardif (2014). Para o autor, eles representam a construção de uma alternativa para legitimar a autoridade docente sobre os saberes mobilizados em sua prática, visto que os saberes das demais naturezas não lhes são próprios.

Além disso, é na experiência que se expressa a forma mais ou menos heteróclita e bizarra (GRAMSCI, 2000) pela qual os professores assimilam os demais saberes.

Um professor não possui habitualmente uma só e única "concepção" de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica. (TARDIF, 2014, p. 65)

Para Tardif (2014), os demais saberes sofrem uma 'transposição didática' em sua incorporação à experiência e, assim, os saberes experienciais são formados por todos os demais saberes. Eles se originam, portanto, na "prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão" (TARDIF, 2014, p. 52) e, assim, fundamentam o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

O saber experiencial é, portanto, um saber sincrético, plural, heterogêneo, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social (TARDIF, 2014). Como o valor dos saberes docentes é medido pela sua aplicação prática, os

saberes experienciais é que validam a prática e a própria competência profissional dos professores.

Considerada sua pluralidade, o saber docente não pode, então, ser compreendido por categorias isoladas ou fora do contexto da prática profissional docente. Para Tardif (2014), é nessa profusão de saberes, práticas e sentidos que ele precisa ser percebido, estudado e valorizado.

1.3 Os saberes da minha história docente

Após ter refletido sobre seu processo de aquisição de saberes para a docência e após ter estudado brevemente a forma como Maurice Tardif compreende a construção desses saberes, disserte brevemente a respeito.

O objetivo do texto é aliar os conceitos de Tardif com o que você percebe er
sua trajetória.
·

	-		

CAPÍTULO II DOCÊNCIA E CONHECIMENTO

Existem conhecimentos indispensáveis para a realização da docência? Ao professor basta dominar o tema sobre o qual leciona ou é preciso algo mais? Nesta Unidade, vamos conhecer os estudos de Shulman e o que ele denominou de bases de conhecimento para o ensino. O que será que caracteriza a ação docente?

2.1 Shulman e a base de conhecimento para a docência

Lee Shulman é um professor e pesquisador estadunidense atuante na Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino. Ele teve a Filosofia por formação inicial, mas desenvolveu sua carreira sobre a psicologia educacional, culminando nos estudos sobre processos de ensino e aprendizagem.

Shulman atuou nas Universidades de Michigan e Stanford, além de ter participado de diversas entidades de pesquisa em ensino e recebido muitos prêmios por sua atuação. Assim como Tardif, Shulman milita pela valorização da docência, tendo ficado conhecido por seus estudos sobre as bases de conhecimento para o ensino.

2.1.1 O que sabe o professor

Shulman (2005) procura valorizar a centralidade do professor no processo educativo construindo a caracterização do professor experiente e demonstrando como seus saberes são diferenciais para o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem. Para isso, ele explora um relato detalhado sobre a prática docente da professora Nancy.

Nancy possui um diferencial que Shulman (2005) denomina como a capacidade de gestar as ideias de seu próprio planejamento e de como o conhecimento vai sendo construído em aula.

Admirado com o trabalho da professora, relata sua capacidade de planejamento por meio da organização do tema abordado no tempo previsto e em associação a tarefas propostas. A ela, Shulman (2005) atribui, ainda, a capacidade de

atender a "vários propósitos pedagógicos, diferentes níveis de dificuldade, diferentes tipos de alunos, vários tipos de tópicos ou ênfase" (SHULMAN, 2005, p. 3, tradução livre). Um trabalho pedagógico como este exige o equilíbrio entre o domínio do conteúdo e a habilidade didática, bases do conhecimento pedagógico do conteúdo de Shulman.

Perceptivelmente, Nancy é capaz de adaptar diferentes estratégias a diferentes contextos. Ela é, sobretudo, flexível à realidade com que trabalha. Esse espantoso desempenho mobiliza, em Shulman (2005), algumas questões: "Quais são as crenças, concepções e conhecimentos práticos que permitem que Nancy ensine; como ela faz isso? Outros professores podem estar preparados para ensinar com esse grau de habilidade?" (SHULMAN, 2005, p. 4, tradução livre)

A partir disso, Shulman (2005) desenvolve sua percepção sobre a base de conhecimento para o ensino e suas fontes e examina os processos de raciocínio e ação pedagógica utilizados por professores para mobilizar o conhecimento. Essas duas ideias culminarão em conceitos chave na leitura do pesquisador sobre o ensino e a formação de professores.

2.1.2 Bases de conhecimento do ensino

Preocupado com o conhecimento do professor, tendo por enfoque inicial o conteúdo, ele assim caracteriza três categorias de conhecimento de conteúdo: (a) conhecimento do assunto específico do conteúdo, (b) conhecimento pedagógico do conteúdo e (c) conhecimento do currículo. (SHULMAN, 1986)

O conhecimento do assunto específico do conteúdo refere-se ao doravante denominado conhecimento do conteúdo em si. Tal recorte foi tema de reflexão de outros autores citados por Shulman (1986): Bloom, Gagné, Schwab e Peters.

O conhecimento do conteúdo se traduz, para Shulman (1986) na necessidade de que os professores saibam explicar os porquês, determinar os contextos conforme as necessidades dos assuntos específicos e definir o que é fundamental e o que é periférico.

O conhecimento pedagógico do conteúdo representa a capacidade em representar ideias, em realizar a transposição didática. Ele tem a ver, também, com o conhecimento sobre o perfil dos alunos, de sua aprendizagem e de seus

conhecimentos e crenças prévios.

Mais que uma mera justaposição, o conhecimento pedagógico do conteúdo revela uma combinação especial entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico (SHULMAN, 1986; 2005). A ele, relacionamos a metáfora com que Tardif (2014) expressa a constituição do saber docente: o de um "especial amálgama" composto por outros saberes.

É o conhecimento pedagógico do conteúdo a categoria de conhecimento que, diferencia, para Shulman (2005), o especialista do professor. Esta categoria representa o encontro entre o conhecimento específico e a didática e é seu conceito diferencial.

O conhecimento do currículo envolve o domínio do referencial da área de ensino. Shulman (1986) associa esse conhecimento a uma farmacopeia, sugerindo que o acesso ao conhecimento enciclopédico subsidia a promoção do ensino.

Essa reflexão sobre a composição da base de conhecimento do ensino, resulta, após anos de pesquisa na área, em uma nova relação composta pelas seguintes categorias: (a) conhecimento do conteúdo; (b) conhecimento didático (ou pedagógico) geral; (c) conhecimento do currículo (procedimental); (d) conhecimento didático (ou pedagógico) do conteúdo; (e) conhecimento dos estudantes e de suas características; (f) conhecimento do contextos educacionais (ou da escola); e (g) conhecimento dos fundamentos educacionais e escolares (SHULMAN, 2005). Para nós, este esforço representa os saberes percebidos pelo autor como necessários ao desempenho da docência.

2.1.3 Fontes de conhecimento

Quanto às fontes da base de conhecimento para o ensino, Shulman (2005) identifica quatro nutrizes principais: (a) formação acadêmica; (b) currículo e contexto educacional; (c) pesquisa da área educacional; e (d) experiência.

A formação acadêmica fundamenta o conhecimento do conteúdo, por meio do acesso à literatura e à epistemologia da área. Além disso, é ela que suporta a definição do que é essencial e do que é periférico em matéria de ensino. Para Shulman (2005), essa escolha perpassa pelo conhecimento de estruturas substantivas e sintáticas de

que fala Schwab e que referimos ao tratar da constituição da identidade docente.

O currículo e o contexto educacional fundamentam o saber 'procedimental' ao elaborar a institucionalidade das relações pedagógicas. Eles "[...] constituem as ferramentas do ofício e as circunstâncias contextuais que facilitarão ou inibirão as iniciativas de ensino." (2005, p. 13, tradução livre).

A pesquisa da área educacional consolida uma literatura especializada que fundamenta, especialmente, o conhecimento pedagógico. É a partir dela que se podem consolidar, por exemplo, princípios gerais do ensino eficaz que potencializam o trabalho docente. Esses princípios, entretanto, não podem tornar-se absolutos a ponto de tornarem-se preceitos e enrijecer o processo de aprendizagem.

A última fonte de conhecimento que dá base à docência relatada por Shulman (2005) é a experiência. Para o autor, é ela que possibilita a construção de uma "sabedoria didática prática de professores competentes" e é sobre ela que Shulman (2005) se debruça para compreender a perícia do trabalho docente.

2.1.4 Raciocínio e ação pedagógicos: um ciclo

Em Shulman (2005), a construção da práxis pode ser representada em sua reflexão sobre o que chama de processos de raciocínio e ação pedagógica. Esse é o principal fundamento de sua concepção de ensino, pensado por ele como um ato de razão, seguido por raciocínio e ação e que só é completado com o retorno ao processo de reflexão sobre o feito para então ser reiniciado.

A base de seu entendimento do ensino como um processo de raciocínio e ação pedagógica é a "docência como um ato de compreensão e raciocínio, de transformação e reflexão" (2005, p. 17, tradução livre), aspectos que ele considera serem ignorados pelas pesquisas e políticas educacionais e que, acredita, devem impactar a formação de professores.

Os processos de raciocínio e ação pedagógicos que sustentam o trabalho docente ocorrem, para Shulman (2005), de forma cíclica. Para expor didaticamente seu entendimento a respeito, ele organiza um modelo que abarca as seguintes etapas:

Compreensão

Transformação

Instrução

Avaliação

Reflexão

Nova
compreeensão

Figura 1 - Modelo de raciocínio e ação pedagógica - Shulman

Fonte: Vieira (2017, p. 128)

Para ensinar, é fundamental que, primeiro, o professor compreenda. Ele deve compreender o conteúdo, seus paradigmas, suas interrelações, os objetivos do programa com que trabalha. Novamente, o diferencial entre o especialista, que também compreende, e o professor, é a capacidade de compreender como o conhecimento pode ser transformado. Como dissemos, essa é a premissa da existência de um conhecimento pedagógico do conteúdo.

A transformação é esse processo por meio do qual o professor é capaz de transpor didaticamente o conteúdo, potencializando a construção da compreensão por meio da facilitação da comunicação com o objeto de estudo. Trata-se de uma etapa exigente, constituída, para Shulman (2005), de uma série de processos.

A preparação envolve a análise dos materiais didáticos. A representação trata de construir alternativas para a exposição conceitual e criar relação entre a

compreensão do professor e aquela esperada nos alunos. A seleção refere-se à conjugação das estratégias de ensino com as representações criadas a partir da preparação inicial. Finalmente, a adaptação e o ajuste às características dos alunos elaboram o cuidado com as particularidades do contexto educacional, escolar, da turma, enfim, a personalização do processo de ensino.

Comumente, a transformação é vinculada como o exercício da docência em si porque exige, justamente, o planejamento e a mobilização didática do professor. Shulman (2005) refere-se a esse momento inicial como o ensaio do ato pedagógico.

O que Shulman (2005) denomina por ensino é o aspecto observável dos processos de raciocínio e ação pedagógicos que o envolvem. Em suma, é a ação pedagógica em si, que emprega todo o processo de raciocínio que a antecede.

A avaliação inicia o processo de retrospecção sobre o raciocínio e a ação pedagógicos e é parte integrante do processo de ensino. Em Shulman (2005), ela é também fonte de aprendizagem para professor e alunos sobre o processo que vivem.

A capacidade de realizar a avaliação está diretamente atrelada ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Afinal, para compreender o processo de aprendizagem dos alunos, é necessário que o professor compreenda profundamente o conhecimento que intenciona mobilizar e os fundamentos da aprendizagem em si.

A reflexão constrói a possibilidade de aprender a partir da experiência, por meio de análise. Em parceria com a avaliação, ela proporciona o encontro da ação pedagógica com o raciocínio que deu origem a seus objetivos.

Esse ciclo conduz professores e alunos a novas maneiras de compreender, por meio das quais ele se reinicia. É preciso atentar, entretanto, que o exercício do ciclo não é automático e que o ciclo não deve ser visto como uma estrutura fixa.

Trata-se de uma alegoria didática para representação dos processos almejados no processo de ensino, não de um passo-a-passo. Além disso, a construção de uma nova compreensão também não é automática. "Para que ela se produza, são necessárias estratégias específicas de documentação, análise e debate." (2005, p. 26, tradução livre).

2.2 Quem sabe, faz; quem entende, ensina.

"Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina.". Você já ouviu essa frase? Lamentável, não é mesmo? Em 1986, Shulman escreve um artigo memorável discutindo as bases de conhecimento para a docência e rebatendo essa citação, que ele atribui a George Bernard Shaw.

Acreditamos que todo o trabalho desenvolvido por Shulman (1986; 2005) contrapõe a citação de Shaw mencionada no início de nossa exposição, cuja reescrita ele sugere: QUEM SABE FAZ; QUEM ENTENDE ENSINA. Para Shulman (1986), "o derradeiro teste de compreensão está na habilidade de transformar o conhecimento adquirido em ensinamento." (SHULMAN, 1986, p. 14, tradução livre).

Com essas provocações em mente, reflita sobre o saber ensinar. Como você acredita que aconteça o "pulo do gato" entre aprender e ser capaz de ensinar?

Lembre-se que não há certo ou errado. Nossa única motivação é contribuirmo
para a valorização da docência.

CAPÍTULO III EDUCAÇÃO E INTENCIONALIDADE

É possível haver neutralidade no ato educativo? É desejável que, no exercício da docência, o professor não se posicione politicamente? Na Unidade que encerra nossa formação, vamos refletir sobre a politicidade do ato educativo. Que intenções temos ao lecionar o que lecionamos da forma como o fazemos? Que conhecimentos estamos construindo?

3.1 Toda educação é política

O Professor André Azevedo da Fonseca¹⁹ coordenou a produção de um curso em vídeos sobre Pedagogia da Autonomia, obra de Paulo Freire. A parte introdutória desse curso está disponibilizada para acesso livre no canal deste professor no Youtube. São vídeos curtos (5 a 7 minutos) e muito pertinentes.

No segundo de uma série de três vídeos que dão uma ideia geral acerca da obra, o Professor André esclarece porque Freire anuncia que toda educação é política (FONSECA, 2015). Vamos assistí-lo?



Figura 2 - Thumbnail (capa de vídeo) Toda educação é política

Fonte: https://bit.ly/2xKGU8g

¹⁹ André Azevedo da Fonseca é professor adjunto e pesquisador no Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), com pós-doutorado pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Seus interesses de pesquisa, com ênfase na interdisciplinaridade nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, englobam Imaginários tecnológicos, Mitos nas Mídias e Mitologias Políticas. Fonte: http://www.uel.br/pessoal/andreazevedofonseca/

3.2 As intencionalidades da minha ação pedagógica

Após assistir ao vídeo proposto - Toda educação é política, registre aqui suas impressões sobre o tema. Você pode sintetizar o que ouviu, problematizar, trazer experiências...

Após esse registro, vamos compartilhar nossas apreciações e refletir coletivamente sobre nossa prática docente.

Lembre-se que não há certo ou errado. Nossa única motivação é pensar sobre as intencionalidades do ato educativo.			

3.3 Freire e as exigências para ensinar

Paulo Freire foi um educador brasileiro atuante na educação básica e superior, além de ter exercido mandatos políticos em Secretarias de Educação. Exilado durante a Ditadura Brasileira de 1964-1985, Freire colaborou com as Universidades de Harvard e Cambridge, além de ter atuado na Suíça, em Guiné-Bissau e Moçambique. Filósofo por formação, Freire é Patrono da Educação Brasileira.

A mais conhecida experiência de Paulo Freire é a alfabetização de centenas de adultos em um curso de quarenta horas em 1963 em Angicos, no Rio Grande do Norte. Por meio dela, tornou-se conhecido o 'método Paulo Freire', cujo ponto de partida eram as 'palavras geradoras', substantivos familiares aos trabalhadores locais. (PELANDRÉ, 2009)

A experiência de Angicos foi multiplicada nos 'círculos de cultura' por meio do Plano Nacional de Alfabetização, no governo Jango. Pouco tempo depois, entretanto, com o golpe militar de 1964, o Plano foi extinguido. Considerado transgressor pelo regime de ditadura militar vivido à época, o sucesso da experiência motivou seu expurgo da educação brasileira. Freire foi preso e depois exilou-se. (PELANDRÉ, 2009)

Resgatamos agora sua história porque o conjunto de sua obra mostra que Freire era 'um homem à frente do seu tempo'. Ao questionar por que não se discute a realidade concreta dos alunos e propor fazê-lo, ele assevera: "Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos." (FREIRE, 2017, p. 32).

Isso em 1996, ano da primeira publicação de Pedagogia do Oprimido. Anos antes da proposição da lei que ficaria conhecida por Escola sem partido – ou Escola com censura – ele a anteviu. Não porque tivesse previsto ou profetizado seu nome, mas porque conhecia os argumentos para a defesa de uma educação não crítica, assim como conhecia as táticas para a manutenção de uma ditadura.

3.3.1 Pedagogia da autonomia

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (2017) indica saberes necessários à prática educativa traduzidos em vinte e sete exigências.

Para este autor, ensinar exige: 1. Rigorosidade metódica; 2. Pesquisa; 3. Respeito aos saberes dos educandos; 4. Criticidade; 5. Estética e ética; 6. A corporificação das palavras pelo exemplo; 7. Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 8. Reflexão crítica sobre a prática; 9. O reconhecimento e a assunção da identidade cultural; 10. Consciência do inacabamento; 11. O reconhecimento de ser condicionado; 12. Respeito à autonomia do ser do educando; 13. Bom-senso; 14. Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; 15. Apreensão da realidade; 16. Alegria e esperança; 17. A convicção de que a mudança é possível; 18. Curiosidade; 19. Segurança, competência profissional e generosidade; 20. Comprometimento; 21. Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; 22. Liberdade e autoridade; 23. Tomada consciente de decisões; 24. Saber escutar; 25. Reconhecer que a educação é ideológica; 26. Disponibilidade para o diálogo; e 27. Querer bem aos educandos.

A fim de poder discutir os saberes apresentados pelo autor, apresentaremos a ideia geral de cada um deles. Há que se registrar que este é um exercício árduo, pois a obra tem uma tal organicidade, que é difícil criar a seu respeito um relato metódico. Freire (2017) conversa com o leitor e seu escrito é uma costura muito bem alinhavada entre seus aprendizados de educador.

O livro é organizado em três partes, tendo cada uma delas um conjunto de nove saberes. A primeira – Prática docente: primeira reflexão – engloba os nove primeiros saberes relacionados. A segunda – Ensinar não é transferir conhecimento – abarca entre o décimo e o décimo oitavo saber. A terceira – Ensinar é uma especificidade humana – do décimo nono em diante.

Freire (2017) inicia alertando que não se dirige apenas aos professores progressistas, visto que o conjunto dos saberes é demandado pela prática educativa qualquer que seja o posicionamento político do educador. Neste ponto ele já assinala o que consideramos ser o cerne de sua análise: o entendimento de que todo ser humano, realizando sua humanidade, é um ser político.

Todo ato educativo, resultando da relação entre seres humanos, é, então, um ato eminentemente político. A dimensão política do ato educativo, portanto, não é opção, mas condição intrínseca de sua realização em um contexto sociocultural e historicamente determinado. Essa premissa perpassa todos os saberes e compreendendo-a Freire (2017) assume sua postura: a da defesa por uma educação que reconheça os saberes e promova a autonomia dos educandos.

3.3.2 Prática docente: primeira reflexão

A rigorosidade metódica tem a ver com o compromisso docente em estimular o pensamento crítico, ensinando não apenas conteúdos, mas apresentando os paradigmas que os sustentam. Freire (2017) chama essa tarefa de aprender a 'pensar certo'. "E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas." (FREIRE, 2017, p. 29). Para ele, essa atitude é fundamental para desenvolver a percepção sobre a historicidade do pensamento humano. Ainda, para não apenas aprender com o conhecimento socialmente reconhecido e historicamente acumulado, mas para produzir conhecimento a respeito.

A pesquisa, para Freire (2017), é indissociável do ensino. O termo professor pesquisador não se refere, então, a uma adjetivação da atividade docente, mas a um reconhecimento de sua natureza. A rigorosidade nesse processo de aprender a 'pensar certo' é o que possibilita passar de um estágio de ingenuidade àquilo que ele chama de 'curiosidade epistemológica', conceito desenvolvido em obra anterior.

O respeito aos saberes dos educandos envolve, necessariamente, a assunção da cultura e dos conhecimentos dos alunos como socialmente válidos. Além disso, sua ideia é que esses saberes sejam desmistificados e aproveitados para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Ao discutir a educação de adultos, em especial, Freire insiste que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Assim, como ignorar o mundo já lido e vivido por cada educando?

A criticidade, para Freire (2017), é o que transforma a curiosidade ingênua em 'curiosidade epistemológica', num exercício de superação. A curiosidade de que ele fala dota-se de crítica por meio de uma contemplação ativa do mundo em que se vive.

A ética e a estética são valores que devem acompanhar o processo de construção da 'curiosidade epistemológica'. Para Freire (2017), enquanto humanos,

somos seres éticos. Assim, assumir nossa responsabilidade perante os usos que fazemos da educação é um compromisso que exige coerência.

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. (FREIRE, 2017, p. 34-35)

A corporificação das palavras pelo exemplo recorda o conhecido ditado segundo o qual "a palavra convence, o exemplo arrasta". Paulo Freire reconstrói-o dizendo que "Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo." (FREIRE, 2017, p. 36, grifos do autor). Assumir a pedagogia em favor da autonomia envolve grande responsabilidade em assumir esta luta e mantê-la com humildade.

Ao tratar da disponibilidade ao risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, Freire (2017) evoca o que ele considera ser a natureza humana. Essa é a natureza comum para toda a humanidade, construída sociocultural e historicamente, mas segundo a qual somos todos dotados de inteligência e capazes dos mesmos feitos.

Ele é enfático ao tecer um manifesto antirracista e atesta: "A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia." (FREIRE, 2017, p. 37).

Ensinar, na acepção da pedagogia crítica, é um exercício dialógico e, por isso mesmo, de valorização do outro e de seus saberes. Para Freire (2017), a aprendizagem se dá em comunicação e por isso não é plausível a ideia de que alguém seja capaz de depositar algo em outro alguém. Crer nisso seria ignorar o que nos torna humanos.

A reflexão crítica sobre a prática assinala a possibilidade de construção da práxis. Para que seja formativa, a ação exige um processo cíclico que envolve ação → reflexão sobre ação → ação. Freire (2017) enxerga esse potencial tanto em processos de formação de professores, quanto no processo cotidiano de orientação à aprendizagem do educando e na abstração a respeito do mundo em que vivemos.

A própria cisão entre teoria e prática responde a uma demanda didática em buscar compreender seus fenômenos, apesar de ambos dizerem respeito ao mesmo objeto. "O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal

modo concreto que quase se confunda com a prática." (FREIRE, 2017, p. 40).

O reconhecimento e a assunção da identidade cultural são a expressão daquilo que Freire (2017, p. 44) chama de "caráter socializante da escola" e que envolve seu papel de formação integral. Ele relembra que foi vivendo em sociedade e aprendendo de forma coletiva que elaboramos a ideia de ensino.

Essas exigências abarcam, por exemplo, a necessidade do autoconhecimento para o respeito ao outro, que também sou eu. Envolvem também a solidariedade em perceber a luta do outro, em assumi-la, em exercer a empatia, em oportunizar e incentivar protagonismos alheios, respeitando o seu lugar de fala (RIBEIRO, 2017).

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educando em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 2017, p. 42, grifos do autor).

3.3.3 Ensinar não é transferir conhecimento

É célebre a proposição de Freire segundo a qual "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (FREIRE, 2017, p. 47) e é com ela que o educador abre o segundo grupo de saberes necessários à prática educativa. A seu respeito, Freire insiste na importância de manter vigilância sobre nossa coerência entre a concepção que professamos e o exemplo que damos.

A consciência do inacabamento de que fala Freire (2017) é a consciência de que, porque humanos, somos seres sociais, históricos, culturais e, portanto, estamos sempre em processo de aprendizagem. Essa aprendizagem não se refere apenas à aprendizagem escolar, mas estende-se à vida, fazendo-nos entender que nunca estaremos 'prontos', nem individualmente, nem socialmente. A vida humana é, portanto, esse processo de busca.

Para ele, "onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente." (FREIRE, 2017, p. 50). Essa consciência advém da linguagem por meio da qual constituímos nossa cultura. Com a cultura, o trabalho nos constitui (ENGELS, 1876) e é por essa capacidade de intervir no mundo que nos

tornamos seres éticos e políticos.

Destarte, não é possível viver sem escolher. E não escolher é uma escolha, como alerta Savater (1996) ao tratar de conselhos para seu jovem filho em sua releitura de Ética a Nicômaco, de Aristóteles. "Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética." (FREIRE, 2017, p. 52).

Longe de ser um peso, para Freire (2017) essa característica humana reforça nossa humanidade. É justamente essa consciência que estimula que ensejemos uma multiplicidade de caminhos, reconhecendo escolhas e não determinações.

Não ser determinado, entretanto, não significa que não sejamos condicionados pela história político-econômica e sociocultural da humanidade. E é a elaboração crítica dessa consciência é que nos coloca em busca e nos possibilita agir no que está dado.

O reconhecimento de ser condicionado, assim, não tem nada a ver com uma atitude passiva perante o mundo em que se vive. Ele nos torna responsáveis pelo mundo em que vivemos e que construímos. "Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história." (FREIRE, 2017, p. 53).

"O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros." (FREIRE, 2017, p. 58). É, portanto, nosso dever respeitar profundamente a inteireza daqueles que se colocam a nós como educandos. Sua cultura, suas identidades, seus conhecimentos são tão válidos e merecem ser tão valorizados quanto os nossos.

Dessa postura ética decorre a possibilidade de aprender com as diferenças, atitude indispensável para a construção de relações dialógicas. Além disso, sabendonos inconclusos e condicionados, Freire (2017) alerta para a necessária humildade de percebermos que estamos todos em processo de aprendizagem.

O desenvolvimento do bom-senso (FREIRE, 2017) exige que sejamos capazes de indagar a nós mesmos. Exige que sejamos capazes de estranhar o mundo à nossa volta, de problematizá-lo, de questionar normalidades. Exige que duvidemos das soluções fáceis, que suspeitemos das aparências fenomênicas (KOSIK, 1976).

O bom-senso, em Freire (2017), é o responsável pela avaliação mais imediata

sobre a prática educativa, realizada informalmente na ação pedagógica. Ele envolve a responsabilidade ética em assumir nossas concepções e a capacidade de autoavaliação e autocrítica a respeito de nossas ações.

Em última instância, é o bom-senso que nos alerta para a manutenção da coerência, que nos guia para o aprendizado da humildade pedagógica. "A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão." (FREIRE, 2017, p. 64).

A humildade e a tolerância são, para Freire (2017) pressupostos para a construção verdadeira do respeito à autonomia, aos saberes e à identidade do educando. A luta em defesa dos direitos dos educadores é, para ele, um "dever irrecusável". Nenhum professor

[...] passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. (FREIRE, 2017, p. 64).

A apreensão da realidade é fundamental para que nossa relação com o conhecimento seja ativa, construindo-o e reelaborando-o em relação com a vida concreta. Nesta perspectiva, aprender é uma atividade criadora. (FREIRE, 2017).

Assim, a realidade não é uma coisa estanque a ser observada, mas um ente que pulsa e com o qual se deve interagir e em que se pode intervir. Sendo essa realidade uma realidade humana, ela é política, assim como toda relação com ela estabelecida. (FREIRE, 2017)

Ainda que a apreensão da realidade exija seriedade, ensinar exige alegria e esperança. Alegria que motiva a aprendizagem. Esperança que alimenta o aprender. Freire é mesmo um educador ímpar.

A esperança de que fala Freire (2017) é uma esperança crítica, que nos mobiliza, que nos impede de acomodar. Para ele, esta esperança é intrínseca à natureza humana porque a história humana é feita de possibilidades, não de determinismos. "A realidade [...] não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra, e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar." (FREIRE, 2017, p. 73).

Ligada à esperança, está a convicção de que a mudança é possível. Sem ela, o futuro é campo do determinismo. Com ela, assumimo-nos sujeitos da história,

capazes de intervir no mundo em que vivemos.

Essa intervenção, por sua vez, não se dá fora da humanidade e, consequentemente, não se dá isenta dos campos político-econômico e sociocultural. Assim, para Freire (2017) é impossível que a ação humana seja neutra. "Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?" (FREIRE, 2017, p. 75).

A curiosidade, para Freire, "[...] se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima é também conhecimento e não só expressão dele." (FREIRE, 2017, p. 54). É ela que, por meio da pergunta, do diálogo, do pensar juntos, mobiliza a aprendizagem.

A curiosidade, que inicia ingênua, deve ser orientada a uma curiosidade epistemológica. Ela mobiliza a pesquisa, o aprofundamento, a abstração, a imaginação e auxilia no desenvolvimento do rigor, atividades sem as quais a ciência não é possível..

3.3.4 Ensinar é uma especificidade humana

Freire (2017) inicia a seção sobre a especificidade humana do ensino asseverando que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. A segurança de que ele fala, funda-se inicialmente em outros saberes, como o bomsenso e o respeito aos saberes, identidade e autonomia dos educandos. É dela que se origina a autoridade autêntica, construída em relações horizontalizadas.

A segurança e a autoridade somente se sustentam, todavia, se forem alimentadas pela competência profissional. Diz ele: "O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe." (FREIRE, 2017, p. 89-90).

Ensinar exige comprometimento porque a docência é uma relação construída entre seres humanos. Para Freire (2017), quanto mais ela possibilitar solidariedade e proximidade entre professores e alunos, maiores as chances de construir um espaço democrático e, assim, de obter sucesso nos processos de aprendizagem. A exigência de comprometimento clama novamente pela necessária coerência entre nosso

discurso e nossa prática.

Além disso, sendo relação entre humanos, na docência revelamos também quem somos, por inteiro. Porque humanos e porque nosso ofício é nossa obra, não deixamos nenhuma de nossas dimensões fora de sala-de-aula. Afinal, a "maneira humana de estar no mundo" é uma maneira política. "Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções." (FREIRE, 2017, p. 96).

Essas opções, por sua vez, revelam nossa intencionalidade como educadores. Como já dissemos, não é possível ser humano ser escolher e nossas ações acusam nossas escolhas. Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo exige nela perceber essa intencionalidade e dirigi-la.

Como falamos, ao tratar da segurança exigida na docência, ensinar também exige liberdade e autoridade. Esses saberes caminham juntos porque "não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela." (FREIRE, 2017, p. 106). O equilíbrio entre eles está no estabelecimento dos limites, para que a liberdade não se transforme em licenciosidade e para que a autoridade não se transforme em autoritarismo.

Ensinar exige tomada consciente de decisões porque possui intencionalidade e necessita de planejamento. Esse planejamento e essa intencionalidade estarão, sempre, encharcados daquilo em que acreditamos.

Como profissionais comprometidos, não podemos nos abster em debruçarmonos detidamente sobre o que justifica e quais são os objetivos de nosso ato educativo. Essa justificativa e esses objetivos, para além de meras convenções burocráticas, definem a base de nossa atuação e, por isso, refletem o que pensamos sobre nosso aluno, sobre a educação e sobre o mundo.

É aí que se revela a politicidade da educação, que inviabiliza qualquer esforço de neutralidade. E "que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça?" (FREIRE, 2017, p. 109).

Ensinar também exige saber escutar porque somente quem escuta é capaz de falar com alguém e não apenas para alguém. Saber escutar é condição do estabelecimento de relações dialógicas, sem o que a educação se torna castradora, silenciadora.

Em síntese, "é preciso [...] que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer

não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada." (FREIRE, 2017, p. 114). E é preciso humildade para, de fato, escutar.

Reconhecer que a educação é ideológica exige assumir a história e a educação como exercícios de humanidade. A história necessita ser assumida como possibilidade e não determinismo. A educação como ato político. Ambas, como construção da existência.

Negar que é a ideologia que motiva decisões humanas é apostar na ignorância, é criar subterfúgios para a condução ideológica autoritária. A crença na possibilidade da não-ideologia é o desejo de quem dela se aproveita para obter vantagem sobre os que à sua sombra vivem. A sua própria negação é ideológica.

[...] como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a morte das ideologias. Na verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. (FREIRE, 2017, p. 129, grifo do autor)

A disponibilidade para o diálogo apresenta dois valores fundamentais à pedagogia da autonomia de Freire. A disponibilidade registra meu respeito pelo outro, minha abertura à possibilidade de nos relacionarmos, minha segurança com a aproximação de nossas diferenças.

Disponibilizar-se envolve baixar a guarda, abrir a armadura, correr o risco. A segurança em fazê-lo somente floresce no terreno da compreensão histórica da humanidade, no reconhecimento de nossa incompletude e condicionamentos. "Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer." (FREIRE, 2017, p. 132).

E é através da disponibilidade que se cria a possibilidade do diálogo, da troca, do construir juntos. Em diálogo, posso estar com o outro, aprender com ele, colocarme em seu lugar.

Querer bem aos educandos, por fim, "significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la." (FREIRE, 2017, p. 138). Significa compreender que a docência é, sim, prática profissional, mas que se realiza na relação de pessoas inteiras aprendendo com outras pessoas inteiras.

Porque humana, a educação é capaz de compreender a autoridade e a liberdade, a fala e a escuta, a prática e a teoria, a profissionalidade e a afetividade. "A

afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade" (FREIRE, 2017, p. 138) e, pelo contrário, tem o potencial de, estabelecendo laços de respeito entre professores e alunos, construir meios para a aprendizagem.

3.4 Ensinar exige

Contando com o auxílio das leituras e estudos desta Unidade, responda ao questionário sobre os conceitos contidos na obra Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire.

1. Com base nas ideias de Pa	aulo Freire, assinale Verda	deiro ou Falso:
a) Pesquisa e ensino não nec	essariamente são integrad	los.
() Verdadeiro	() Falso	
b) O reconhecimento de ser	condicionado não tem r	ada a ver com uma atitude
passiva perante o mundo em	que se vive. Ele nos torna	responsáveis pelo mundo em
que vivemos e que construím	os.	
() Verdadeiro	() Falso	
c) Ensinar também exige sabe	er escutar porque somente	quem escuta é capaz de falar
com alguém e não apenas par	a alguém. Saber escutar é	condição do estabelecimento
de relações dialógicas, sem o	que a educação se torna	castradora, silenciadora.
() Verdadeiro	() Falso	
2. Complete a frase:		
A curiosidade, que inicia ingêr	nua, deve ser orientada a u	ıma curiosidade
() Profunda	() Esperançosa	() Epistemológica

3. Assinale a alternativa que melhor correspo	onde à definição presente no enunciado.		
É dela que se origina a autoridade autêntica, () Humildade () Criticidade	autêntica, construída em relações horizontalizadas. () Segurança () Consciência		
4. Associe os saberes a suas sínteses:			
(a) Porque humanos, somos seres soci históricos, culturais e, portanto, estamos sem em processo de aprendizagem.	. ,		
(b) Responsável pela avaliação mais imedisobre a prática educativa, realiza informalmente na ação pedagógica. Envolv responsabilidade ética em assumir nos concepções e a capacidade de autoavaliaçã autocrítica a respeito de nossas ações.	ada educandos e a sas		
(c) Ensinar possui intencionalidade e neces de planejamento. Esse planejamento e e intencionalidade estarão, sempre, encharca daquilo em que acreditamos.	ssa inacabamento		
(d) Sem ela, o futuro é campo do determinismo Com ela, assumimo-nos sujeitos da histó capazes de intervir no mundo em que vivemo capaze de intervir no mundo em que vivemo capaze de intervir no mundo em que vivemo capaze de intervir no capaze de intervir no capaze de intervir no capa	oria, decisões		
(e) Compromisso docente em estimular pensamento crítico.	o () Rigorosidade metódica		
(f) Assunção da cultura e dos conhecimer dos alunos como socialmente válidos.	ntos () Bom-senso		

Respostas

- 1. Com base nas ideias de Paulo Freire, assinale Verdadeiro ou Falso:
- a) Falso.

A pesquisa, para Freire (2017), é indissociável do ensino. O termo professor pesquisador não se refere, então, a uma adjetivação da atividade docente, mas a um reconhecimento de sua natureza.

b) Verdadeiro.

"Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história." (FREIRE, 2017, p. 53).

c) Verdadeiro.

Em síntese, "é preciso [...] que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada." (FREIRE, 2017, p. 114). E é preciso humildade para, de fato, escutar.

2. Complete a frase:

A curiosidade, que inicia ingênua, deve ser orientada a uma curiosidade epistemológica.

Ela mobiliza a pesquisa, o aprofundamento, a abstração, a imaginação e auxilia no desenvolvimento do rigor, atividades sem as quais a ciência não é possível.

3. Assinale a alternativa que melhor corresponde à definição presente no enunciado.

É dela que se origina a autoridade autêntica, construída em relações horizontalizadas: segurança.

A segurança de que ele fala, funda-se inicialmente em outros saberes, como o bom-senso e o respeito aos saberes, identidade e autonomia dos educandos. É dela que se origina a autoridade autêntica, construída em relações horizontalizadas.

A segurança e a autoridade somente se sustentam, todavia, se forem alimentadas pela competência profissional. Diz ele: "O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe." (FREIRE, 2017, p. 89-90).

- 4. Associe os saberes a suas sínteses:
- (a) Porque humanos, somos seres sociais, históricos, culturais e, portanto, estamos sempre em processo de aprendizagem.
- (d) Convicção de que a mudança é possível
- (b) Responsável pela avaliação mais imediata sobre a prática educativa, realizada informalmente na ação pedagógica. Envolve a responsabilidade ética em assumir nossas concepções e a capacidade de autoavaliação e autocrítica a respeito de nossas ações.
- (f) Respeito aos saberes dos educandos
- (c) Ensinar possui intencionalidade e necessita de planejamento. Esse planejamento e essa intencionalidade estarão, sempre, encharcados daquilo em que acreditamos.

(a) Consciência do inacabamento

- (d) Sem ela, o futuro é campo do determinismo. Com ela, assumimo-nos sujeitos da história, capazes de intervir no mundo em que vivemos.
- (c) Tomada consciente de decisões
- (e) Compromisso docente em estimular o pensamento crítico.
- (e) Rigorosidade metódica
- (f) Assunção da cultura e dos conhecimentos dos alunos como socialmente válidos.

(b) Bom-senso

POSFÁCIO

O processo para tornar-se professor é longo. Se considerarmos nossas experiências de socialização prévia, como alunos em nosso futuro local de trabalho, vê-se que o processo inicia ainda em nossa primeira infância e não se conclui até nos aposentarmos, sem a certeza de tê-lo concluído.

Mas é com o início do trabalho no chão da escola que se assume, de fato, a identidade docente. Ou, ao menos, sua função.

Para Tardif (2014), há quatro grandes fases no ciclo da formação profissional,

que são cronologicamente distintas e apontam para a aquisição de saberes e de competências diferenciadas. Essas fases expressam-se na longa duração e na variedade de formação dos professores, a qual começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no momento do ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional. (TARDIF, 2014, p. 287)

Interessadas na constituição da identidade docente e entendendo-a como produto de um processo de elaboração pautado na interrelação e permeada por saberes compartilhados por uma coletividade, nos propusemos a refletir sobre a formação docente posterior ao período de formação profissional inicial, tradicionalmente realizado nas universidades. Pensamos, então, nas possibilidades da formação continuada no período compreendido entre o ingresso na profissão e o decorrer dos primeiros anos de carreira.

Os professores iniciantes conciliam diversas bagagens, somado ao fato de serem, de fato, estreantes em uma nova profissão marcada pela responsabilidade sobre o 'outro'. Eles precisam rapidamente dominar alguns saberes, sob pena de sucumbirem ou evadirem.

Em lugar de esperar que os novos professores sobrevivam e resistam aos desafios da docência, por que não os orientar? Assim como é a educação infantil para as crianças de nossa sociedade, os primeiros anos de docência representam aprendizagens que vão além de aspectos técnicos da docência. Eles iniciam os professores em seus processos de socialização com a comunidade docente e com a própria cultura escolar.

Na perspectiva da constituição de identidades profissionais reflexivas, pensouse, então, na proposição de uma formação voltada para a iniciação à docência na educação profissional e tecnológica. Acreditamos que estratégias como esta são importantes para a construção do vínculo dos professores com sua própria profissão.

Além disso, compreendemos que esta é uma estratégia possível para enfrentar processos de evasão profissional, sejam eles literais ou simbólicos. A alternativa é estratégica justamente porque visa contribuir para a constituição das identidades docentes, gerando o sentimento de pertença a partir da coletividade.

Investir em programas de inserção profissional, é, portanto, estimular a permanência e o êxito do quadro docente. Assumir a docência como profissão é uma responsabilidade que pode ser compartilhada. O cotidiano de trabalho demanda uma série de questões imediatas a resolver, mas há todo um caminho de aprender a ensinar que pode ser orientado.

Acreditamos que o investimento na acolhida a professores não licenciados que atuam na educação profissional e tecnológica é fundamental para a constituição de sua identidade e beneficia sua adaptação. Nosso produto educacional, procurou atender em alguma medida a esse anseio.

A proposição de formação continuada orientada para a iniciação à docência objetivou contribuir para a constituição das identidades docentes desses profissionais de forma a mitigar processos de evasão simbólica do campo da docência. Almejamos ter contribuído para a compreensão da constituição das identidades docentes de professores não licenciados da educação profissional e tecnológica.

Esperamos que tenha gostado das propostas de reflexão aqui apresentadas e que elas tenham contribuído para sua formação na docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Até logo!

Paula Regina Corrêa e Roberta Pasqualli.

REFERÊNCIAS

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 1876. E-book. Disponível em:

http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

FONSECA, André Azevedo. **Toda Educação é Política** - Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire (Parte 2). 2015. (5m38s). Disponível em: https://bit.ly/2xKGU8g. Acesso em: 19 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GAIA, Silvia, CESÁRIO, Marilene e TANCREDI, Regina M. S. P. Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 142-155, set. 2007. Disponível em:

http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/8. Acesso em: 07 dez. 2018.

GRAMSCI, António. **Cadernos do Cárcere – volume 2**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

PASQUALLI, Roberta; VIEIRA, Josimar A.; CASTAMAN, Ana S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec**, Manaus, v. 4, n. 7, p. 106-120, jun. 2018. Disponível em: <200.129.168.183/ojs_mestrado01/index.php/teste/article/download/302/131>. Acesso em: 21 jul. 2018.

PELANDRÉ, Nilcéa L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire**: 40 horas 40 anos depois. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SAVATER, Fernando. Ética para meu filho. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, vol. 15, n. 2., Feb. 1986, pp. 4-14.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2, 2005. pp. 1 – 30.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, Marilandi M. M. Inter-relações sociopedagógicas na formação docente e na constituição do conhecimento de professor da educação profissional. 2017. 343 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.

ANEXO A APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA





PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES BACHARÉIS: FORMAÇÃO PARA A

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pesquisador: PAULA REGINA CORREA

Área Temática: Versão: 2

CAAE: 91252418.5.0000.0115

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação Ciencia e Tecnologia de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.811.530

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa visa investigar a percepção de professores bacharéis acerca da construção de suas identidades e dos saberes que consideram fundamentais à atividade docente. Desta investigação deve decorrer a proposta de uma formação com foco na iniciação à docência para professores bacharéis, na forma de um produto educacional da pesquisa. Para tanto, a pesquisa desenhar-se-á como um estudo de caso. Será utilizado um questionário semiestruturado para contatar professores bacharéis dos cinco campi do oeste do IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. O guestionário debruça-se sobre percepções particulares dos sujeitos investigados, buscando encontrar interlocuções com as teorias acerca da identidade e dos saberes docentes. A pesquisa está alicercada a uma leitura de mundo calcada no materialismo histórico-dialético. Assim, todas as suas análises partem do pressuposto de que nenhum dado pode ser analisado fora de seu contexto e que este contexto será sempre permeado por contradições inerentes à vida em sociedade, construída materialmente através do decurso da história. A análise de dados será feita por meio de teoria fundamentada, analisando os dados à luz da própria teoria e referencial utilizados para fundamentação dos conceitos abordados na pesquisa. A pesquisa quer compreender as percepções sobre as quais se alicerçam as identidades docentes de professores bacharéis, contribuindo, assim, para um melhor diagnóstico da formação que deve ser ofertada a estes docentes. A literatura aponta escassez de trabalhos sobre a formação de professores para a educação profissional e sobre o próprio ensino técnico.

Endereço: Rua Esteves Junior, 390, Andar Térreo - Divisão de Pesquisa **Bairro:** Centro **CEP:** 88,015-130

UF: SC Município: FLORIANOPOLIS





Continuação do Parecer: 2.811.530

Objetivo da Pesquisa:

Compreender as percepções sobre as quais se alicerçam as identidades docentes de professores bacharéis para subsidiar a proposição de uma formação para iniciação à docência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa poderá acarretar como risco, devido às informações requeridas no questionário, o constrangimento dos participantes do estudo, que poderão optar por desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum tipo de retaliação. Os pesquisadores irão esclarecer que a identidade dos participantes será mantida em sigilo e que as informações relatadas nos questionários e entrevistas serão de uso exclusivamente científico. Os protocolos serão guardados durante cinco anos e, após o tempo estimado, serão incinerados. Apesar das medidas de prevenção adotadas, se houver exposição do participante da pesquisa no caso de perda do sigilo de seus dados, os sujeitos do estudo terão direito às indenizações legalmente estabelecidas. No entanto, os pesquisados serão bem informados e todas as suas dúvidas serão esclarecidas para que tal problema seja evitado. Esta pesquisa oferece como risco à sociedade em geral e à comunidade científica a possibilidade dos dados serem alterados ou manipulados e, desta forma, não serem confiáveis. Para prevenir tal risco, haverá o comprometimento por parte dos pesquisadores de apresentarem fielmente os dados coletados através das publicações exclusivamente científicas.

Benefícios:

Benefícios diretos aos participantes de pesquisa: nenhum.

Benefícios indiretos: possibilidade de adquirir um maior conhecimento e esclarecimentos acerca do tema abordado, recebendo os resultados das contribuições e considerações feitas através de publicações científicas.

Benefícios à sociedade em geral e à comunidade científica: espera-se obter um levantamento das percepções dos docentes sobre suas identidades profissionais que resultarão em um perfil destes formadores e na construção de um produto educacional. Além disto, os dados levantados contribuirão para o incremento da literatura científica acerca desta temática.

Desta investigação deve decorrer a proposta de uma formação com foco na iniciação à docência para professores bacharéis, na forma de um produto educacional da pesquisa. A pesquisa quer compreender as percepções sobre as quais se alicerçam as identidades docentes de professores bacharéis, contribuindo, assim, para um melhor diagnóstico da formação que deve ser ofertada a estes docentes. De forma mais ampla, a esta pesquisa interessa contribuir para o reconhecimento

Endereço: Rua Esteves Junior, 390, Andar Térreo - Divisão de Pesquisa **Bairro:** Centro **CEP:** 88.015-130

UF: SC Município: FLORIANOPOLIS





Continuação do Parecer: 2.811.530

da docência na educação profissional como um campo de conhecimento com identidade própria.

Benefícios aos pesquisadores: incrementar o conhecimento acerca da temática, além da possibilidade de enriquecimento curricular por meio de publicações em congressos e revistas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Importante trabalho voltado a obtenção de dados referentes ao perfil identitário dos docentes e bacharéis dos Institutos Federais, provendo dados para melhor compreensão das percepções sobre as quais se alicerçam as identidades docentes destes professores visando a construção de um produto educacional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto foi reavaliado nos quesitos objetivo, metodologia, riscos e benefícios, bem como reformuladas as informações básicas do projeto e alguns ítens do TCLE.

Recomendações:

É importante que seja colocado endereço completo do CEP no cabeçalho do TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Como o projeto foi readequado seguindo as recomendações anteriores, somos de parecer favorável a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	06/07/2018		Aceito
do Projeto	ROJETO_1099920.pdf	19:40:47		
TCLE / Termos de	TCLE.odt	06/07/2018	PAULA REGINA	Aceito
Assentimento /		19:40:23	CORREA	
Justificativa de				
Ausência				
Projeto Detalhado /	ProjetoPaulaPlataformaBrasil.odt	06/07/2018	PAULA REGINA	Aceito
Brochura		19:38:05	CORREA	
Investigador				
Outros	Declaracao_PROPPI_IFSC.pdf	08/06/2018	PAULA REGINA	Aceito
		19:52:20	CORREA	
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Coord.pdf	08/06/2018	PAULA REGINA	Aceito
		19:47:49	CORREA	

Endereço: Rua Esteves Junior, 390, Andar Térreo - Divisão de Pesquisa **Bairro:** Centro **CEP:** 88.015-130

UF: SC Município: FLORIANOPOLIS





Continuação do Parecer: 2.811.530

cer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 09 de Agosto de 2018

Assinado por:
Aline Daiane Schlindwein
(Coordenador)

Endereço: Rua Esteves Junior, 390, Andar Térreo - Divisão de Pesquisa **Bairro:** Centro **CEP:** 88.015-130

UF: SC Município: FLORIANOPOLIS