



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ANA CÉLIA FURTADO ORSANO

**PROFISSIONALIDADE DOCENTE: DIMENSÕES INTRÍNSECAS AO BACHAREL
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

TERESINA – PI

2016

ANA CÉLIA FURTADO ORSANO

**PROFISSIONALIDADE DOCENTE: DIMENSÕES INTRÍNSECAS AO BACHAREL
PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares
Barbosa Lima

TERESINA - PI
2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

- O76p Orsano, Ana Célia Furtado
Profissionalidade docente: dimensões intrínsecas ao
bacharel professor da educação profissional e tecnológica /
Ana Célia Furtado Orsano. – 2016.
204 f. : il.
- Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal
do Piauí, Teresina, 2016.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Soares Barbosa
Lima.
1. Formação Docente. 2. Profissionalidade Docente.
3. Bacharel Professor. I. Título.

CDD: 370.71

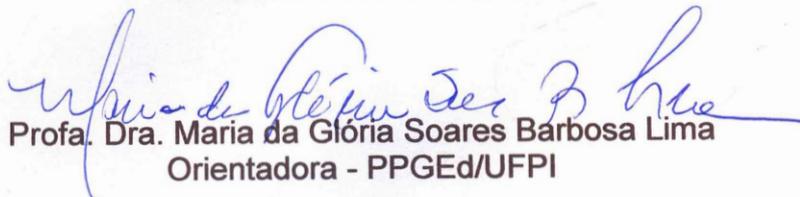
ANA CÉLIA FURTADO ORSANO

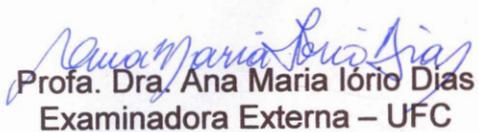
**O PROFESSOR BACHAREL: ELEMENTOS INTRÍNSECOS À AQUISIÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

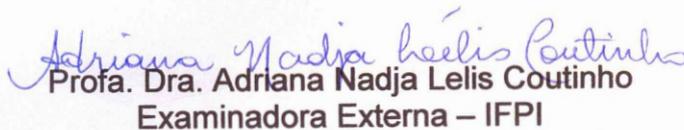
Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal do Piauí -
UFPI, como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutora em Educação.

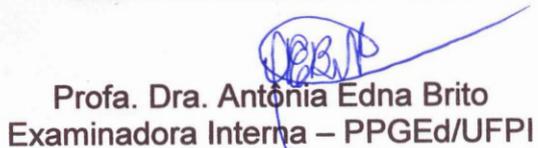
Teresina, 13 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Orientadora - PPGEd/UFPI

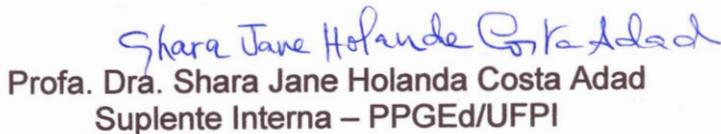

Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias
Examinadora Externa – UFC


Profa. Dra. Adriana Nadja Lelis Coutinho
Examinadora Externa – IFPI


Profa. Dra. Antonia Edna Brito
Examinadora Interna – PPGEd/UFPI


Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes
Examinadora Interna – PPGEd/UFPI

Profa. Dra. Emanoela Moreira Maciel
Suplente Externa – IFPI


Profa. Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad
Suplente Interna – PPGEd/UFPI

Àqueles que sempre foram, são e serão meu tesouro: meu pai Jonathan (in memoriam), minha mãe Antonieta e meus amados filhos.

AGRADECIMENTOS

Muito se fala, muito se aconselha, mas só quem vivencia essa jornada acadêmica é que sabe, pelas renúncias, o quão é válida e prazerosa a sensação do dever cumprido. Os momentos sozinhos ao longo das horas de estudo me faziam perceber que na verdade eu não estava só. Momento de renovação e crescimento, de confiança e perseverança, em que dizia a mim mesma quando da angústia e do pensamento de “não vou conseguir”: você é forte, você acredita em Deus e muitos estão te apoiando. Não é fácil, mas continue, vá à luta e depois colha os frutos.

Hoje este momento é de alegria, de vitória e principalmente de agradecimentos àqueles que se fizeram presentes e contribuíram para essa nossa conquista. Por isso, venho envolto de entusiasmo humildemente dizer a vocês muito obrigado.

Primeiro a você, meu Deus, sempre presente como se fosse um *workaholic* (vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana) ao meu lado. Você, infinitamente, meu Pai e orientador de meus passos. Obrigado meu Deus.

Meus pais, os quais não merecem apresentações, pois são minha vida, meu exemplo, meu orgulho. Sempre tirando de vocês pra me dar, à mim e a meus irmãos e, por mais que tentemos, jamais conseguiremos agradecer à altura tudo o que fizeram e fazem por nós. Mesmo assim, aproveito a oportunidade para agradecer por terem me dado a honra de chamá-los de pai e de mãe. Eu os amo.

Agradecimento incondicional àqueles que são a razão do meu viver, a quem tanto amo e tenho imenso orgulho pelas pessoas que são. Meus queridos filhos: Gustavo, Rafael, Pedro Américo e Carolina Orsano.

Aos meus irmãos, que são meu complemento e que sei, sempre estarão presentes e prontos quando eu precisar. Agradeço à toda minha família, que por muitas vezes em nossas conversas me escutavam e incentivavam em prosseguir, desejando sorte e sucesso. Parte desse trabalho e prêmio dedico a vocês que são minha amada família.

Aos mestres, estimados professores que ao longo de minha jornada acadêmica por certo mostraram algo de particular, e ao mesmo tempo exemplo, meus sinceros agradecimentos.

À professora Glória Lima pela orientação e, por tudo que mais demonstrado, amizade, apoio, motivação, cobrança e liberdade para construir, para realizar essa escalada.

Não posso me esquecer de vocês colegas da Turma V e de outras turmas que cursaram alguns créditos conosco pelas amizades e apoio. E a todos que tiveram participação direta ou não nas atividades de campo, disponibilizando tempo e atenção em contribuir com a construção desse trabalho. Faço aqui referência às Instituições que disponibilizaram o espaço e a liberdade na execução das atividades de pesquisa de campo e todos os discentes.

Por fim, fica o agradecimento àqueles que, por ventura, não foram lembrados e aos que de alguma forma tiveram uma contribuição a esse fruto colhido. Muito obrigado a todos.

“Um dia, nalgum lugar, uma eternidade após,
eu relembriaria tudo isto num suspiro: dois
caminhos divergiam numa floresta de outono,
e eu escolhi o menos percorrido. E isto fez
toda a diferença!”

Robert Frost

RESUMO

Este estudo insere-se na discussão acerca da constituição da profissionalidade docente circunscrita à formação de bacharéis professores, concebida como tarefa coletiva que envolve diversos agentes escolares no processo de ser e estar professor de forma crítica-reflexiva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Declara como problema de pesquisa: que princípios colaboram para o desenvolvimento da profissionalidade docente na trajetória profissional construída pelo bacharel professor que atua na EPT do Campus Teresina Central do IFPI? Tem como objetivo geral investigar os princípios definidores da constituição da profissionalidade, relacionando-os à construção da trajetória profissional do bacharel professor que atua na EPT/IFPI no Campus Teresina Central (PI) e questões norteadoras: quais concepções acerca do trabalho docente na EPT são construídas pelo bacharel professor? Que princípios são definidores do processo de aquisição da profissionalidade do bacharel professor na EPT? Como se delinea para o professor da EPT, a relação ensinar e aprender na aquisição de sua profissionalidade? Define trajetória profissional como percurso construído intencionalmente; prática pedagógica enquanto ação social sistemática e intencional mediatizada pelo professor no processo ensino e aprendizagem; profissionalidade docente como construção social do trabalho do professor visando à autonomia profissional circunscrita aos componentes de formação e de desempenho pessoal no trabalho docente, em confronto com o referencial coletivo vinculado à profissão. Estabelece a tese de que a constituição da profissionalidade docente fundamentada em princípios multidimensionais favorecedores de práticas educativas críticas reflexivas inscreve-se na trajetória profissional dos bacharéis professores da EPT por meio das experiências vivenciadas em suas práticas docentes e em sua formação profissional. Orienta-se pelos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa social/qualitativa, fundamentada em Flick (2004); Bauer; Gaskel (2013); narrativas (auto) biográfico/história de vida, com apoio em Nóvoa e Finger (2010); Ferrarotti (2010); Dominicé (2010); Josso (2006); profissionalidade docente, fundamentada em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Sacristán (1999), Roldão (2000, 2001), Formosinho (2006), Pacheco e Flores (1999), Imbernón (2006, 2009). São interlocutores da pesquisa 6 (seis) bacharéis professores, adotando como dispositivos de produção de dados: questionário, entrevista narrativa e grupos de discussão. O processamento analítico considera a triangulação dos dados, analiticamente, entre os conteúdos produzidos a partir do questionário, das narrativas e dos grupos de discussões, perspectivando efetivar e aprofundar a compreensão. Registra como encaminhamento conclusivo que a trajetória profissional do bacharel professor da EPT/IFPI Campus Teresina Central (PI) é resultado da ação concatenada de três dimensões (social, pessoal e ética; referencial da prática educativa; institucional e sociocultural da profissão) que articuladas aos seus princípios definem a profissionalidade docente. Observa que a constituição dessa profissionalidade, enquanto processo dinâmico e inter-relacional, revela o protagonismo da prática educativa desses professores em um nível básico de reflexão crítica acerca dessa prática. Conclui com base na narratividade dos bacharéis interlocutores que a instituição poderia assumir papel significativo na construção da profissionalidade na medida em que possibilite maior reciprocidade de influências nos segmentos: gestão institucional e corpo docente, intermediados pela formação contínua.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Bacharel professor. Formação docente. Pesquisa narrativa.

ABSTRACT

This study is inserted in a discussion about the constitution of the teacher professionalism circumscribed to the training of bachelor teachers, conceived as a collective task that involves several school agents in the process of being and being a teacher in a critical-reflexive way in Vocational and technical education (EFA), in the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), where diversified educational practices have been materialized more than 100 years. It registers as problematization the defining elements of the acquisition of the teacher professionalism in the EFA of bachelor teachers, built on the professional trajectory. Statement of the research problem: which principles collaborate for the development of professional teaching in the professional trajectory built by the bachelor professor who works in the EFA of the Campus Teresina Central at IFPI? From this problem, the general objective is to investigate the defining principles of the professionalism constitution, relating them to the construction of the professional trajectory of the teacher who works at the EFA / IFPI in the Campus Teresina Central (PI) and the guiding questions: what conceptions about teaching work in EFA are built by the bachelor teacher? What principles define the acquisition process of the bachelor teacher professionalism in EFA? How do you outline for the EFA teacher, the relationship teach and learn in acquiring your professionalism? How does the EFA teacher outline the relationship between teaching and learning in acquiring of your professionalism? At the conceptual level, it defines professional trajectory as intentionally constructed path; pedagogical practice as systematic and intentional social action, mediated by the teacher in the teaching and learning process; teacher professionalism as a social construction of the teacher's work, aiming at the professional autonomy limited to the components of training and personal development in the teaching work, in comparison with the collective referential linked to the profession. It establishes the assertion the constitution of the teacher professionalism based on multidimensional principles favoring critical and reflexive educational practices, it is registered in the professional trajectory of the bachelor teachers in the EFA through experiences in their teacher practices and their teacher practices. It is guided by the theoretical-methodological assumptions of social/qualitative research, based on Flick (2004); Bauer; Gaskel (2013); the (auto) biographical / life history narratives based on Nóvoa e Finger (2010); Ferrarotti (2010); Dominicé (2010); Josso (2006), among others authors that discuss about (auto) biography as an investigative method in teacher education. In relation to professionalism, based on Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Sacristán (1999), Roldão (2000, 2001), Formosinho (2006), Pacheco e Flores (1995, 1999), Imbernón (2006, 2009). Interlocutors of this research were six bachelor teachers. It was adopted as data producing devices the questionnaire, a narrative interview and discuss groups. To process the data analysis was used the data triangulation method, enabling to transact, descriptive and analytically between the contents produced from the questionnaire, narratives and discussion groups, aiming to effect and deepen the understanding about the object of study. It registers as conclusive route that the professional trajectory of the bachelor of the EFA / IFPI Campus Teresina Central (PI) is a result of the concatenated action of three dimensions (social, personal and ethical, referential of the educational, institutional and sociocultural practice of the profession) that articulated to the principles define teacher professionalism. It observes that the constitution of this professionalism as a dynamic and inter-relational process reveals the protagonism of the educational practice of these teachers at a basic level of critical reflection about this practice. It concludes based on the narrativity of the interlocutors that the institution could assume a significant role in this construction of professionalism to the extent that it allows greater reciprocity of influences in the segments: institutional management and faculty, intermediated by the continuous formation.

Keywords: Teacher professionalism. Bachelor teacher. Teacher education. Narrative research.

RESUMEN

Este estudio es parte de la discusión sobre la creación de la profesión docente insertada a la formación de los graduados maestros, concebida como una tarea colectiva que implica muchos interesados en la escuela en el proceso de ser profesor de manera crítica-reflexiva en la Formación Profesional y Tecnológica (EPT) en el Instituto Federal de Educación Ciencia y Tecnología de Piauí (IFPI), donde se materializó prácticas educativas diversificadas para más de cien años. Registros como cuestionar la comprensión de los elementos que definen la adquisición de la enseñanza profesional en el EPT, graduandos maestros, construidas en la carrera profesional. Declara como problema de investigación: ¿qué principios colaborar para el desarrollo de la actividad docente en la trayectoria profesional construido por el profesor soltero comprometidos en el Campus de la EPT Teresina central IFPI? Debido a este problema, que tiene como objetivo general para investigar los principios que definen la constitución de profesionalismo, relacionándolos con la construcción de la trayectoria profesional del profesor soltero participado en el EPT / IFPI Campus Teresina central (PI) y las preguntas orientadoras: ¿Qué concepciones sobre labor docente en la EPT están construidos por el profesor soltero? ¿Qué principios están definiendo la profesionalidad del proceso de adquisición de la maestra graduada en la EPT? Como se ha señalado para el profesor de la EPT, la relación enseñanza y el aprendizaje en la adquisición de su profesionalismo? En el plan conceptual define carrera profesional como un camino construido intencionadamente; la práctica pedagógica como acción social sistemática e intencional mediada por el profesor en la enseñanza y el aprendizaje; la enseñanza de la profesión como una construcción social del trabajo del profesor destinado a la autonomía profesional restringido a los componentes de capacitación y desempeño personal en la enseñanza, en confrontación con la referencia colectiva vinculada a la profesión. Se establece la tesis de que el establecimiento de la profesión de la enseñanza basada en principios que favorecen multidimensionales de las prácticas educativas críticas de reflexión es parte de la carrera profesional de los graduados de los maestros de la EPT a través de experiencias de vida en sus prácticas de enseñanza y su formación profesional. Se guía por los principios teóricos y metodológicos de la investigación social / cualitativa, basada en Flick (2004); Bauer; El Dr. Gaskell (2013); narrativas (automático) historia biográfica / la vida, con el apoyo Novoa y Finger (2010); Ferrarotti (2010); Dominicé (2010); Josso (2006). En cuanto a profesionalidade, se basa en Ramalho, Nuñez y Gauthier (2003), Sacristan (1999). Roland (2000, 2001), Formosinho (2006), Pacheco y Flores (1995, 1999), Imbernon (2006, 2009). Presenta como interlocutores de investigación seis (6) maestros, adoptando como dispositivos de salida de datos: cuestionario, entrevistas narrativas y grupos de discusión. El procesamiento de análisis considera la triangulación de datos, permitiendo el tránsito, descriptiva y analíticamente entre los contenidos producidos a partir de los cuestionarios, narrativas y discusiones de grupo, el efecto de visión y profundizar en la comprensión del objeto de estudio. Registros como el desvío concluyentes del profesional docente carrera Licenciatura de EPT / IFPI Campus Teresina Center (PI) es el resultado de la acción de varias partes de tres dimensiones (social, personal y la ética; referencia de la práctica educativa, profesión institucionales y socio-culturales) que articula la sus principios definen la profesión docente. Se toma nota de que el establecimiento de tales profesionalismo, como un proceso dinámico e inter-relacional, revela el papel de la práctica educativa de estos maestros en un nivel básico de reflexión crítica sobre esta práctica. La conclusión basada en la narración de los solteros interlocutores de que la institución podría tomar papel importante en la construcción de profesionalismo, ya que permite mayores influencias recíprocas en los segmentos: la gestión institucional y personal docente, intermediada por el entrenamiento.

Palabras clave: Enseñanza de profesionalismo. Profesor de licenciatura. la formación del profesorado. Investigación narrativa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 - Pesquisa sobre os trabalhos relacionados ao tema – 2010 a 2015	19
Quadro 02 - Principais fases da entrevista narrativa	38
Quadro 03 - Roteiro dos Grupos de Discussão	47
Quadro 04- Eixos temáticos	57
Quadro 05 - Eixos temáticos	58
Quadro 06 - Paradigmas da formação contínua	95
Quadro 07 - Elementos caracterizadores dos paradigmas	108
Quadro 08 – Significados de profissionalidade docente	121
Quadro 09 - Dimensões da profissionalidade articuladas às práticas educativas	131
Quadro 10- Perfil dos interlocutores da pesquisa (bacharéis professores do IFPI) ...	137
Quadro 11 - Grelhas das narrativas que englobam o Eixo Temático 01 – Categoria 01	141
Quadro 12 - Grelhas das narrativas que englobam o Eixo Temático 01 – Categoria 02	151
Quadro 13 - Eixo temático 2 - Dimensões da profissionalidade docente na especificidade da EPT	159
Quadro 14 – Categoria 02 - Dimensão - Referenciais da Prática educativa_	164
Quadro 15 - Categoria 3 - Dimensão - institucional e sociocultural da profissão	170
Figura 01 – Primeira Sede do campus Teresina Central – Liceu Industrial do Piauí ...	30
Figura 02 - Atuais prédios do IFPI – Prédio “A”	31
Figura 03 - Atuais prédios do IFPI – Prédio B”	31
Figura 04 - Atuais prédios do IFPI – Prédio “C”	32
Figura 05 – Print: Grupo de discussão	42
Figura 06 - Convite enviado aos participantes	43
Figura 07 – Print: Plataforma customizada	44
Figura 08- Print: Grupo de Comunicação – <i>WhatsApp</i>	45
Figura 09- Grupo de Discussão (GD) – presencial	46
Figura 10 – Print: Jornal Digital	51
Figura 11 - Processo de profissionalização do professorado	85
Figura 12 - Processo aquisitivo da profissionalidade	116
Figura 13 - Constituição da profissionalidade docente	120

Figura 14 - Movimento da profissionalidade	127
Figura 15 – Categoria 1 : A docência na EPT	141
Figura 16 - Categoria 2 : Bases da formação do professor bacharel: formação contínua e interatividade	150
Figura 17 – Eixo 02 : Primeira categoria - Dimensão social, pessoal e ética e indicadores.....	158
Figura 18 – Eixo 02 - Segunda Categoria: Dimensão: Referenciais da prática educativa e indicadores.....	163
Figura 19 – Categoria 3 : Dimensão - institucional e sociocultural da profissão	169

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CAMINHO METODOLÓGICO: TRAÇADO INVESTIGATIVO	24
2.1 A narrativa autobiográfica: método investigativo	25
2.2 Descortinando o cenário da pesquisa	29
2.3 Conhecendo os participantes	33
2.4 Desvelando caminhos para produção de dados	34
2.4.1 Trilhas percorridas rumo ao diálogo coletivo	42
2.5 Análise e entrecruzamento de fontes: construindo conhecimentos	52
3 TRAÇADOS TEÓRICOS: HISTÓRIA, POLÍTICA, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO BACHAREL PROFESSOR DA EPT	60
3.1 História, Política e Legislação da Educação Profissional	60
3.2 Contexto da educação profissional	62
3.2.1 Institucionalização do ensino profissional no Brasil	64
3.2.1.1 Ensino profissional no Piauí: reconstituição histórica	65
3.2.2 Educação profissional: elementos normativos - redefinições institucionais.....	72
3.2.3 Tessitura da formação de professores: políticas e diretrizes da educação profissional	75
4 ENTRELACES DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: MOVIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO	82
4.1 Acerca da profissionalidade docente	88
4.2 Formação contínua: o agir profissional e o aperfeiçoamento na profissão	92
4.2.1 Formação contínua: interfaces construídas na trajetória profissional	93
4.2.2 Aprender a ensinar na inter-relação com o processo de formação	100
4.2.3 O docente da EPT e o <i>corpus</i> de conhecimento profissional	104
4.3 Profissão docente: processo identitário	113
4.4 A aquisição da profissionalidade docente: critérios definidores	120

5 CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE BACHARÉIS	
PROFESSORES: OLHARES ANALÍTICOS	136
5.1 Trajetória profissional docente e formação contínua: Eixo Temático 01	140
5.1.1 Docência na EPT	144
5.1.2 Bases da formação do professor bacharel: formação contínua e interatividade	149
5.2 Dimensões da profissionalidade docente na especificidade da EPT:	
Eixo Temático 2	157
5.2.1 Dimensão social, pessoal e ética	158
5.2.2 Dimensão referencial da prática educativa	162
5.2.3 Dimensão institucional e sociocultural da profissão	168
6 PARA CONCLUIR: ENCAMINHAMENTOS NECESSÁRIOS	175
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICES	196
ANEXOS	199

1 INTRODUÇÃO

Ao analisar-se a forma como se deu, durante milênios, o aprendizado das profissões, constata-se a existência de relação direta de um mestre com o seu aprendiz, não numa escola, mas no *locus* de trabalho do artesão ou do “oficial”. Posteriormente, um modelo educacional voltado para a formação profissional constituiu-se no âmbito escolar: a Educação Profissional e Tecnológica-EPT.

Quanto à expressão Educação Profissional-EP, foi introduzida na LDB, Lei nº 9394/96, como uma das modalidades de educação, conforme disposta no artigo 39, modificado pela Lei nº 11.741 de 2008, tem-se: a educação profissional e tecnológica – EPT “[...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, que abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; EP Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica-EPT de graduação e pós-graduação. Pela modificação da LDB, em sua Seção IV – Ensino Médio, que é a última etapa da Educação Básica, incluiu-se a Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. (BRASIL, 2008).

Assim, evidencia-se que o nível médio da EP é considerado Educação Básica. Segundo a Lei 9394/96, a EP Técnica de nível médio pode ser desenvolvida de forma subsequente ao nível médio da Educação Básica, ou a ele articulada. Nesse caso, a EP pode ocorrer na forma concomitante ou integrada. O curso integrado confere ao aluno a habilitação profissional técnica de nível médio, ao tempo em que este faz jus ao certificado de conclusão do ensino médio, constituindo-se como um curso único ofertado por uma mesma instituição de ensino. Na sua proposta curricular, as disciplinas de formação geral são integradas às de formação especial. Em nível superior, na área tecnológica, pode ser realizado como graduação ou pós-graduação. Neste estudo, a referência é feita aos professores da EPT- enquanto docentes que atuam nos cursos técnicos e Tecnológicos.

Atualmente, hoje, no Brasil, em termos de oferta, nas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, apesar das mudanças ocorridas em sua constituição, tanto em relação à nomenclatura (Colégios Oficinas, Colégios de Fábrica, Casas de Educandos e Artífices, Liceus de Arte e Ofícios, Escola Técnicas e outros), quanto ao nível organizacional, uma questão central

permanece como foco de discussão: a formação continuada dos docentes que nela atuam.

A nova institucionalidade, imposta pela Lei nº 11. 892 de dezembro de 2008, redefine e amplia as finalidades dessas instituições que ofertam Educação Profissional e Tecnológica, hoje denominadas: Institutos Federais-IFs¹, caracterizadas como redes de saberes - cultura, trabalho, ciência, tecnologia, perspectivando a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos e objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhes maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana (MEC, 2010, p. 13).

Essas diretrizes apontam para “[...] uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida” (BRASIL, 2010, p. 13). Os delineamentos dessas novas concepções para a EPT apontam, ainda, para a necessidade de superar o modelo hegemônico disciplinar - profissional e tornar-se capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo que promova transposições didáticas contextualizadas, que permitam a construção da autonomia dos educandos.

Ao referir-se às Escolas da Rede Federal de EPT é relevante perceber na sua constituição a complexidade e a heterogeneidade que as definem, e que apresentam desdobramentos quanto a sua configuração, caracterizada como Escolas de Massa, na perspectiva defendida por Formosinho (2009). Essa configuração implica compreendê-la a partir do seu caráter marcadamente diversificado, tanto em relação a sua proposta pedagógica, quanto no que se refere ao perfil do alunado que atende, assim como em relação ao quadro docente que a compõe. Essa diversidade frente à complexidade e pluralidade da instituição leva à compreensão da existência de novos desafios no que diz respeito à constituição da profissão docente, e no que concerne ao acesso e permanência desses docentes para nela atuarem profissionalmente.

Neste sentido, enfatiza-se ser necessário diversificar os modelos de práticas de formação, instituindo novas relações entre os professores e o saber

¹ Instituições ofertantes da EPT na Rede Federal e Educação Profissional- Autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica articula educação superior, básica e profissional, de organização pluricurricular adota uma estrutura *multicampi* especializada na oferta da educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades (MEC, 2010, p. 14).

pedagógico/científico, tendo em vista que a formação pressupõe a experimentação, a inovação, o ensaio de novas formas de trabalho pedagógico e uma reflexão crítica sobre sua utilização, articuladas aos processos de investigação integrados às práticas educativas. Portanto, a compreensão é que a parte do desenvolvimento profissional como eixo de referência, na dupla perspectiva do desenvolvimento pessoal (do professor enquanto indivíduo) e do desenvolvimento organizacional (do coletivo docente, da escola), tendo em vista que “O desenvolvimento profissional não pode estar dissociado do contexto em que o professor atua” (NÓVOA, 1997, p. 64).

Inserem-se, pois, na discussão acerca da formação de professores, questões relacionadas à formação contínua concebida como uma tarefa coletiva que envolve os diversos agentes escolares, constituída como um processo contínuo e ininterrupto, que percorre a trajetória profissional do professor, objetivando o aprimoramento de sua prática pedagógica no cotidiano da escola, bem como o desenvolvimento de sua profissionalidade docente.

É importante assinalar que a formação docente *contínua*, neste estudo, é significada pela complexidade que a envolve, não sendo, pois, concebida pelo simples acumular de conhecimentos ou de teorias, mas pela possibilidade de acentuar a capacidade de reflexão dos professores, enquanto pessoa e profissional, no contexto de suas práticas, no que se refere aos conhecimentos construídos na sua trajetória profissional.

E que trajetória profissional é entendida como um percurso construído intencionalmente no exercício da profissão; prática pedagógica enquanto ação social sistemática e intencional conduzida pelo professor no processo ensino aprendizagem; e profissionalidade docente como construção social do trabalho do professor, visando a autonomia profissional circunscrita aos componentes de formação e de desempenho pessoal no trabalho, em confronto com o referencial coletivo vinculado à profissão.

Dentro desse contexto, situa-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI, por suas especificidades na condição de instituição historicamente responsável pelo ensino técnico, tecnológico e profissional, como espaço institucional da presente pesquisa, que tem sua escolha relacionada à possibilidade de responder a um desejo pessoal e profissional de empreender uma reflexão sobre o tornar-se professor e suas contingências no âmbito formativo e no

campo profissional, diante da compreensão de que o professor é, sobretudo, alguém que tem que gerir as situações de sua profissão, no percurso da carreira docente, assim como acompanhar e implementar o processo de construção de sua profissionalidade docente.

O entendimento da trajetória de formação e também da trajetória profissional são aspectos atrelados à formação de professores que possibilitam à pesquisadora uma constante reflexão a partir das interações vivenciadas no dia a dia da sua prática educativa, sobre os caminhos percorridos pelos docentes nos seus processos formativos, tendo em vista o crescimento e a consolidação do processo de tornar-se professor e saber ensinar na EPT.

A questão que move esta investigação está relacionada à compreensão do processo de constituição da profissionalidade docente de um grupo de bacharéis professores do IFPI, a partir da análise das suas trajetórias profissionais, construídas no âmbito da EPT. Assim, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: que princípios colaboram para o desenvolvimento da profissionalidade docente na trajetória profissional construída pelo bacharel professor que atua na EPT do Campus Teresina Central do IFPI? Tem como objetivo geral: investigar os princípios definidores da constituição da profissionalidade, relacionando-os à construção da trajetória profissional do bacharel professor que atua na EPT/IFPI, no Campus Teresina Central (PI). Decorrente deste problema, estabelece as questões norteadoras da pesquisa: quais concepções acerca do trabalho docente na EPT são construídas pelo bacharel professor? Que princípios são definidores do processo de aquisição da profissionalidade do bacharel professor na EPT? Como se delinea, para o professor da EPT, a relação ensinar e aprender na aquisição de sua profissionalidade?

A partir dessas questões, apresentam-se os seguintes objetivos específicos: analisar as concepções construídas acerca da constituição do trabalho docente pelo bacharel professor na educação profissional; caracterizar os princípios definidores do processo de aquisição da profissionalidade do bacharel professor na EPT; analisar a relação ensinar e aprender na constituição da profissionalidade docente do bacharel professor da EPT.

A explicação dos princípios definidores do processo de constituição da profissionalidade docente, relacionando-os à trajetória profissional construída pelos bacharéis professores no âmbito da EPT, conforme o proposto neste estudo,

representam-se em uma forma de discutir a **tese desta pesquisa**, sendo esta: a constituição da profissionalidade docente, fundamentada em princípios multidimensionais favorecedores de práticas educativas críticas reflexivas, inscreve-se na trajetória profissional dos bacharéis professores da EPT por meio das experiências vivenciadas em suas práticas docentes e em sua formação profissional. Desse modo, a tese proposta, compreendida e defendida, edifica-se por meio de pesquisa de campo, pelas discussões construídas nas reflexões em nível teórico, no diálogo com autores que pesquisam sobre a profissionalidade docente, trajetória profissional da docência na EPT, aprendizagens na docência (professor investigador-reflexivo), formação contínua de professores (necessidades formativas) e práticas educativas.

Discutir esta temática implica na necessidade de proceder-se a um levantamento acerca das produções científicas a elas relacionadas, que possibilita perceber a relevância e o caráter inédito deste estudo, ao tratar do contexto da profissionalidade. As teses e dissertações elencadas referem-se ao período de 2010 a 2015, encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com as palavras-chave: Formação do Professor na Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse período observa-se que, quantitativamente, no ano de 2010 não foram encontrados trabalhos relacionados ao tema; em 2011, teve-se um total de 13 estudos recenseados, sendo 9 trabalhos de mestrado e 4 doutorados. Em 2012, observa-se um total de 03 trabalhos publicados, sendo 2 na modalidade mestrado e 1 de doutorado. Constata-se na busca realizada a ausência de pesquisas relacionadas ao tema em 2013, 2014 e 2015. Em geral, esses trabalhos tratam sobre a EPT, mas não estão diretamente ligados a questões referentes à profissionalidade docente. No período em referência não há registro de trabalho voltado para as práticas educativas dos professores, observando-se, no entanto, 1 estudo relacionado a práticas pedagógicas. Relativamente à busca empreendida, apresenta-se o Quadro 01, conforme segue.

Quadro 01 - Pesquisa sobre os trabalhos relacionados ao tema – 2010 a 2015

Autor/titulação acadêmica	Título	Universidade	Ano
Amarília Mathilde da Silva – Mestrado	O Ensinar e Aprender de Professores da Educação Tecnológica no IFMT - Campus Cuiabá.	Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT	2011
Elbo Lacerda Ramos – Doutorado	Consensos e Dissensos em Torno da Alteração do Centro de Atuação das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Origem Agrícola: representações do trabalho docente.	Universidade Federal de Uberlândia- UFU	2011
Evaldo Roberto de Souza – Doutorado	A Representação Social de Educação Tecnológica de Docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: CEFETS do Rio Grande do Norte - Natal e do Amazonas – Manaus.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	2011
Jacqueline Martins Balina do Amaral – Mestrado	O Bacharelado em Ciências Biológicas (Habilitação em Biotecnologia): uma experiência no ensino superior.	Universidade Católica de Pelotas – UCP	2011
Gilvandro Vieira da Silva – Mestrado	Concepções de Educação e de Educação Tecnológica dos Professores do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para a Internet no IFPB Campus João Pessoa-PB.	Universidade Federal da Paraíba – UFPA	2011
José Luis Leite – Mestrado	Prática Curricular dos Professores do Curso Superior de Tecnologia em Controle de Obras do IFMT.	Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT	2011
Marcio Luis Bastos da Silva – Mestrado	Os Novos Desafios da Educação Profissional e Tecnológica na Bahia após a implantação do IFET Baiano.	Universidade Rural do Rio de Janeiro - URRJ	2011
Nelda Plentz de Oliveira – Mestrado	Formação Continuada de Professores e o Desenvolvimento de Currículos Integrados na Educação Profissional e Tecnológica	Universidade Estadual de Campinas - UESC	2011
Rodrigo Toledo – Mestrado	De Não-Professor a Professor: uma reflexão sobre a construção da identidade profissional de professores de cursos superiores de formação tecnológica.	Universidade de São Paulo – USP	2011
Sandra Teresinha Urbanetz – Doutorado	A Constituição do Docente para a Educação Profissional.	Universidade Federal do Paraná – UFPR	2011
Simone Cristina Gonçalves Vianna – Mestrado	Educação Profissional Tecnológica de Graduação: contribuições à luz da pedagogia do sujeito.	Universidade de São Paulo - USP	2011
Fernanda Bartoly Gonçalves Lima – Mestrado	A Formação de Professores nos Institutos Federais de Educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política.	Universidade Federal de Brasília – UnB	2012
Maria Carolina Fortes – Doutorado	Entrelaçamentos de Vidas: a constituição da docência na educação profissional e tecnológica.	Pontifícia Universidade Católica – PUC	2012
Soraya Oka Lobo – Mestrado	Os Desafios da/na Prática Pedagógica na Educação Profissional Tecnológica: o ser e o fazer do professor-tutor à distância.	Universidade Federal do Piauí – UFPI	2012

Fonte: Banco de Teses e Dissertações – Capes (2016).

A partir da análise deste quadro constata-se a concentração da produção científica relacionada ao tema desta pesquisa entre os anos 2011 e 2012, infere-se que a definição da institucionalidade imposta pela Lei 11.892 de dezembro de 2008, influenciou a busca pelos pesquisadores em torno da investigação da temática sobre o contexto da EPT, observando-se a ausência significativa de estudos correlatos à

profissionalidade docente do bacharel professor nessa modalidade de ensino. O quadro ilustra nominalmente os trabalhos publicados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nos últimos cinco anos.

Comporta destacar que o interesse pela temática está relacionado a leituras e estudos sobre a formação de professores, desenvolvidos pela pesquisadora, assim como a seu compromisso com o cenário da educação profissional e tecnológica. Na pesquisa de mestrado², analisaram-se os saberes e as práticas que caracterizaram a trajetória de um grupo de professores formadores com atuação em um programa de formação de professores leigos – PROFORMAÇÃO. À época desse estudo algumas inquietações se mostraram no tocante à prática do professor e seus percursos formativos. Essas inquietações, entretanto, tornaram-se mais evidentes diante do contexto atual de atuação como professora de disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas do Instituto Federal do Piauí - IFPI, no qual evidenciaram-se reflexões acerca do papel assumido pelo IFPI em relação à formação de professores e, mais especificamente, em torno da reflexão sobre como se constrói a prática educativa desses professores, em função do caráter de formação técnica e profissional assumido historicamente pela referida instituição.

Assim, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica é relevante, necessária também, a discussão acerca da constituição da profissão docente, na especificidade dos fatores que constituem a profissionalidade docente, tendo em vista que a trajetória construída, a rigor, sobre a oferta dessa modalidade de ensino, há mais de cem anos (referência a 1909 – criação das Escolas de Aprendizizes Artífices), caracteriza uma formação voltada para o “fazer técnico”.

Entende-se, diante da perspectiva da formação discente, que esta instituição hoje é convocada a aderir a novas orientações pedagógicas que apontam para a necessidade de aquisição e produção de conhecimentos, assentados no pensamento analítico-crítico, orientados para uma formação profissional abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e com mais compreensão do mundo do trabalho, focalizando a participação qualitativa superior neste último segmento referido, que requer um profissionalizar-se mais amplo, que abra possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo.

² Realizada na Universidade Federal do Piauí-UFPI, intitulada: PROFORMAÇÃO: em foco o tornar-se professor (SOUSA, 2004).

Essa condição coloca novos desafios aos professores que atuam no IFPI, tendo em vista o contexto de mudanças significativas na sociedade atual e as novas diretrizes e concepções direcionadas a essa instituição, que apontam para um projeto pedagógico diferenciado em relação a sua trajetória construída historicamente e, conseqüentemente, impulsionada à formação de seu corpo docente. Este é, pois, incitado a desenvolver postura crítica e reflexiva sobre sua formação e sobre sua prática educativa, enquanto docentes desse segmento formativo profissional.

Portanto, ao delinear-se como objeto de estudo desta pesquisa a constituição da profissionalidade docente do bacharel professor, construída na sincronicidade do exercício profissional (trajetória profissional) e das ações de formação no âmbito da EPT, desenvolvida no Campus Teresina Central do IFPI, aponta-se essa constituição no sentido compreensivo de que o profissional toma posse, conquista o conhecimento, desenvolve destrezas e valores relacionados à profissão docente, por meio da formação contínua que possibilita reflexões e autoavaliações por parte dos professores investigados.

Na construção desse objeto buscam-se as narrativas autobiográficas dos bacharéis professores, diante da compreensão de que estas possibilitam a reflexividade sobre seus processos de formação contínua e sobre suas práticas educativas desenvolvidas no âmbito da EPT. Esse processo de rememoração construído acerca das suas vivências e experiências docentes oportunizam a compreensão do sentido de pertencimento ao grupo social dos professores, bem como viabilizam o transitar em torno das expectativas, realidades e desafios da profissão docente, assim considerada.

O método da narrativa autobiográfica oportuniza, por meio das histórias de vida, analisar os percursos do tornar-se professor (NÓVOA, 1995; 1997). A autobiografia leva à reflexividade dos interlocutores ao rememorarem e reconstruírem suas histórias de formação, tendo em vista que esse método promove a autonomia. Neste caso, diz-se que se a narrativa apresenta como uma forma adequada para essa finalidade, enquanto fonte de produção de dados, visto que lida com fatos, ideias, teorias, sonhos, medos e esperanças da vida de alguém e no contexto da sua subjetividade.

Desse modo, reforçam-se os determinantes internos e externos que colaboram para a constituição da profissionalidade docente, o que implica na

construção epistemológica em torno de diferentes conhecimentos que precisam ser convocados como apoio ao exercício da profissão, considerando-se a especificidade da EPT. Nessa perspectiva, a composição da tessitura escrita deste texto de Tese encontra-se delineada por esta introdução, três seções centrais e conclusão, que se apresentam dentro de um formato linear que favoreceu os enredamentos discursivos, reflexivos e prospectivos em torno da investigação desenvolvida, conforme explicitados a seguir.

A introdução, compreendendo a **seção um**, registra de forma sintética a gênese do estudo e as motivações para seu desenvolvimento. Contém, pois, uma apresentação da investigação empreendida, norteando e esclarecendo a temática investigada. Contextualiza a pesquisa, demarcando e delineando aspectos como o objeto de estudo, a questão central da investigação, o problema da pesquisa, os objetivos: geral e específicos, assim como registra a seguinte declaração de Tese: a constituição da profissionalidade docente fundamentada em princípios multidimensionais favorecedores de práticas educativas críticas reflexivas inscreve-se na trajetória profissional dos bacharéis professores da EPT por meio das experiências vivenciadas em suas práticas docentes e em sua formação profissional. A **seção dois**, denominada “Caminho Metodológico: traçado investigativo”, registra os princípios formativos que fundamentam a concepção teórico-metodológica da pesquisa qualitativa narrativa. Apresenta o cenário da pesquisa, na condição de um “lugar” em que os bacharéis experienciam o processo de ser e estar professor na EPT. Esse ‘lugar’ em que há mais de um século se materializam práticas educativas diversificadas é, na verdade, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI. Apresenta, também, os participantes do estudo, que se disponibilizaram a compartilhar suas trajetórias de vida e profissional com o propósito de rememoração dos processos de ser e estar professor na Educação Profissional. Descreve e explica os principais passos que integram a processualidade analítica e que congregam para efetivação da análise de conteúdo dos dados advindos da entrevista narrativa e dos grupos de discussão.

Quanto ao referencial teórico que fundamenta as categorias centrais do estudo, intitulado “Traçado Teórico: focalizando a profissionalidade docente do bacharel professor na EPT”, compreende a **seção três**, tem como eixo principal a profissionalidade docente, na condição de objeto de estudo e enquanto discussão que envolve uma relação simbiótica entre profissionalização e formação contínua,

falando-se de atributo relacionado a uma formação específica para o exercício da docência. Registra o aporte conceitual do estudo, com vistas a dar suporte às interpretações e compreensões analíticas, perspectivando estabelecer conexões com o tema da pesquisa, interfaciando e conectando os principais eixos teóricos discursivos: professoralidade, formação continuada, formação profissional e tecnológica, entremeando discussões complementares, como história, política e legislação da educação profissional, profissão docente e formação de professores e o movimento de profissionalização nos seus entrelaces com a constituição da profissionalidade do bacharel professor da educação profissional tecnológica.

A **seção quatro**, intitulada “Aquisição da Profissionalidade Docente de Bacharéis Professores: olhares analíticos”, delinea e desenvolve a tessitura da análise de dados, a partir de dois eixos temáticos (e suas decorrentes categorias) denominados Eixo temático 01 - Trajetória profissional docente e formação contínua e Eixo temático 02 - Descritores da profissionalidade docente na especificidade da EPT, cuja análise desenvolveu-se orientada pela técnica da análise de conteúdo das narrativas acerca do constituir-se professor na EPT, “entrecortado” pelos depoimentos dos docentes, mostrando-se como um caminho viável para compreensão do objeto de estudo.

A finalização do estudo, denominada: “Para Concluir: encaminhamentos necessários”, compreende a **seção cinco**, traz as constatações provisórias registrando as considerações transitórias, tendo em vista o caráter inconclusivo de uma discussão que está sempre em desenvolvimento, não comportando, portanto, o sentido de conclusividade. Nesta parte, portanto, estão postas as principais constatações e compreensões acerca do objeto de estudo perspectivado.

2 CAMINHO METODOLÓGICO: TRAÇADO INVESTIGATIVO

O caminho investigativo da urdidura metodológica construída neste texto descreve as fases que delineiam o movimento da investigação na pesquisa. Assim, planejar e descrever a contextura do processo investigativo supõe desvelar as escolhas e os percursos das ações a serem tecidas rumo ao alcance dos objetivos traçados, sobretudo, engendrar enredos alternativos, que expressem a compreensão do objeto deste estudo: a constituição da profissionalidade docente do bacharel professor construída na sincronicidade do exercício profissional e das ações de formação no âmbito da EPT desenvolvidas no Campus Teresina Central do IFPI. A declaração deste objeto de estudo assenta-se no pressuposto de que os professores do IFPI desenvolvem uma forma de ser e estar no mundo, e uma identidade profissional que se constitui no movimento de aquisição da profissionalidade docente. Profissionalidade que tem como pressuposto a construção de percursos formativos que implicam em mediações reflexivas pela via experiencial nos diversos contextos da prática educativa.

Assim concebido, o estudo apoia-se em uma abordagem teórico-metodológica de investigação que compreende uma forma singular de olhar e analisar a realidade desses fenômenos educacionais: a pesquisa qualitativa, enquanto vertente metodológica que representa esse percurso construído no desvelar da trama que descreve as trajetórias formativas dos professores investigados. Essa modalidade de pesquisa implica, dentre outros aspectos, a compreensão das análises de práticas sociais cotidianas, pessoais ou coletivas, descritas por meio da perspectiva do processo. (DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2004; CORBIN; STRAUSS, 2008, BAUER; GASKEL, 2013).

Em conformidade com essas ideias, este estudo apresenta os princípios fundantes à condução da pesquisa qualitativa, tendo em vista que esta “[...] é intrinsecamente uma forma de pesquisa mais crítica e potencialmente emancipatória” (BAUER; GASKELL, 2013, p. 32). Crítica porque possibilita reflexões acerca do objeto de estudo de forma específica e subjetiva; emancipatória pelo fato de oportunizar a percepção da realidade pesquisada e a tomada de decisões acerca de encaminhamentos no entorno do estudo.

Nesta seção, portanto, desenvolve-se a metodologia da pesquisa, seus principais passos, que congregam para a análise de conteúdo dos dados da

entrevista narrativa autobiográfica e dos dados advindos dos grupos de discussões, momentos em que se busca desvelar respostas ao problema da pesquisa e o alcance e compreensão de seus objetivos, ambos discutidos nos tópicos que integram a referida seção: traçado investigativo e o entrecruzar dos dados: desdobramento da análise e subseções.

2.1 A narrativa autobiográfica: método investigativo

No âmbito da abordagem qualitativa deste estudo, a pesquisa narrativa e o método (auto) biográfico, na formação docente, fundamentam-se em Nóvoa (2005); Nóvoa e Finger (2010); Brito (2007); Bueno (2002; 2006); Chené (2010); Ferrarotti (2010); Galvão (2005); Josso (2006; 2004); Pineau (2006); Souza (2006a, 2006b); Bueno, Catani e Souza (1993; 1998; 2006), entre outros.

Esse método, de acordo com Mcewan (1995), apresenta-se como a forma mais adequada na realização deste estudo, pois lida com fatos, ideias, teorias, sonhos, medos e esperanças, portanto, lida com os sonhos, emoções e anseios dos professores do IFPI, na perspectiva de suas vidas e no contexto de suas experiências profissionais. Valoriza essas experiências que passam a ser contadas, narradas, referendando o que diz Benjamin (1994, p. 205), a narrativa é a expressão da experiência, “[...] é uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida tirá-la dele”.

Propõe-se, assim, aos interlocutores desta pesquisa se expressarem por intermédio das narrativas o que foi experienciado nas suas trajetórias, enquanto docentes na educação profissional, para que os relatos produzidos possam ser transformados num produto útil enquanto apreensão e elaboração de fragmentos da realidade vivida por esses docentes, tendo em vista que o antes e o depois apresentam-se no acontecimento lembrado, sem limites, diferente, portanto, do acontecimento vivido que é finito (BENJAMIN, 1994).

Revisitar o que foi construído na memória implica subjetivar a experiência, que, nesse processo, se encontra inserida no método narrativo, caracterizado como inovador nas Ciências Humanas por ser considerado como um de seus instrumentos de pesquisa a subjetividade individual, oferecendo a oportunidade de se conhecer o protagonismo das práticas docentes nos seus cotidianos, fenômeno pouco destacado nas pesquisas em educação. Corroborando esse entendimento, é como

refere Souza (2006a, p. 136):

[...] A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações de ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar.

Considera-se, pois, que a pesquisa narrativa assume, no campo educacional, incluindo biografias, histórias de vida, autobiografias, relatos orais, visibilidade significativa nas últimas décadas, possibilitando alterar o foco sobre o que é importante conhecer e sobre as formas, até então, consagradas para a produção de conhecimento em ciências sociais. Estudiosos da educação e pesquisadores de diversas áreas, com destaque para Nóvoa (1993, 2000), Pineau (1993, 2006), Josso (2006), Goodson (2008), dentre outros, têm apresentado trabalhos bastante significativos nesse campo, que versam desde a constituição do educador reflexivo até os processos de formação de profissionais da Educação, passando pelo desenvolvimento da profissionalidade docente. É, na verdade, como refere Nóvoa (1995, p. 18):

[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico [...] a nova atenção concedida [para esse tipo de abordagem] no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo [...] encontramos-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.

Diz-se, segundo esse autor, que as abordagens no campo da autobiografia começaram a ganhar importância no âmbito educacional, não obstante não tenha sido fácil, notadamente pela forte crítica de que a essa abordagem faltava o apoio de uma teoria voltada para a formação de formadores, condição que tem sido superada, notadamente pelo reconhecimento de que as abordagens autobiográficas têm se mostrado férteis no emprego de práticas críticas e reflexivas, pelo movimento

socioeducativo que, também, envolve a reflexividade sobre as práticas e sua complexidade, colaborando para que, progressivamente, venham se desfazendo as críticas que estão inscritas na gênese dessas abordagens (NÓVOA, 1995).

Nesse sentido, são relevantes, também, as contribuições de Dominicé (2010), ao considerar ser possível perceber a relação simbiótica entre a pesquisa que aborda o processo de formação de professores e a utilização do método autobiográfico. Declara-se, portanto que a opção por esse tipo de abordagem é motivada, sobretudo, pelo interesse de, a partir das histórias de vida dos bacharéis professores do IFPI, entender melhor o processo de aquisição da profissionalidade desses docentes na EPT, analisando seus percursos de formação no exercício da docência, buscando perceber as aproximações com um processo de reflexividade da prática, possibilitada na mediação com a experiência de ensinar e aprender. Aspectos referendados por Josso (2006, p. 27), ao fazer a seguinte consideração:

[...] a educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem, dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir a ser de seus autores.

O processo de constituição da profissionalidade docente dos interlocutores desta pesquisa é revelado nas narrativas autobiográficas e desvelado na análise de conteúdo, à luz, principalmente, de que estes possibilitam um movimento profícuo à reconstrução de suas práticas educativas, que nesse contexto de análise se inserem como uma ação humana constituída de singularidades, que viabilizam, por meio de uma reflexão sistemática, a ressignificação da experiência compartilhada e o desenvolvimento da criticidade. Na linha teórica desse pensamento considera-se o pressuposto de que “[...] esse processo favorece para os sujeitos a reconfiguração de suas próprias experiências de formação, escolarização e enseja uma tensão mais acurada para com as situações nas quais se responsabiliza pela formação do outro” (CATANI, 2003a, p. 127).

Assim, reafirma-se acerca deste tipo de pesquisa, esse olhar “que se volta para si mesmo” e auxilia o bacharel professor da EPT/IFPI a compreender seus processos de formação e a influência do contexto e do outro na sua própria constituição e na aquisição de sua profissionalidade. Neste sentido, esta pesquisa ao ser realizada por meio dessa metodologia, que tem como princípio teórico-

metodológico as narrativas (auto) biográfico/história de vida, volta-se para analisar o desenvolvimento da profissionalidade docente construída na sincronidade do exercício profissional dos professores da EPT/IFPI e das ações de formação por eles experienciadas e narradas, possibilitando ouvir suas vozes e desvelar suas experiências no processo de construção dessa profissionalidade.

É, na verdade, como afirmam Bueno, Catani e Sousa (1993; 1998), representado neste estudo, quando se percebe que o método narrativo oportuniza reflexão sobre a vida dos bacharéis professores do IFPI no ofício de suas profissões. O que confirma que utilizar a narrativa é viável ao propósito deste estudo, ao possibilitar aos interlocutores comunicarem quem são, como se constituíram professores e construíram sua profissionalidade, o que fizeram, que escolhas fazem, como se sentem, por que optaram pela docência. Comporta destacar que esses professores se apresentam como produtores e contadores de histórias, e que a interpretação é inevitável, porque as narrativas de suas histórias são representações construídas e reconstruídas por esses atores/autores.

Evidencia-se, a trajetória de construção da prática educativa, pela pesquisadora deste estudo, efetivada no cotidiano de diferentes espaços escolares, alinhando-se à possibilidade de intercambiar essas experiências, com a experiência de outros sujeitos, que nas suas singularidades também construíram vivências e trajetórias na docência, sobretudo, quando essa experiência docente de ensinar e aprender se constrói na especificidade do exercício docente na Educação Profissional.

Neste sentido, a vivência como formadora de professores, nos cursos de licenciaturas de uma instituição ofertante da Educação Profissional, estabeleceu-se como um canal significativo na construção do objeto deste estudo que relaciona a maneira como ocorre a constituição da profissionalidade, de forma específica do bacharel professor, construída na sincronidade do exercício profissional e das ações de formação, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica ofertada pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI).

A especificidade da instituição (IFPI) que oferta Educação Profissional é marcada, principalmente, pela trajetória que esta modalidade de ensino, construiu nos seus mais de cem anos de oferta, educacional. Compreende-se, desse modo, que as experiências docentes vivenciadas, hoje, pelos professores que atuam nessa instituição, são certamente diferentes do que foram em décadas anteriores. Pois, as

diretrizes que orientam essa oferta educacional, delineadas pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, constituem desafios para o exercício da docência no campo da Educação Profissional. Portanto, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IFPI, Campus Teresina Central se inscreve como o cenário para realização do estudo - o lugar da pesquisa.

2.2 Descortinando o cenário da pesquisa

O cenário assume conotação de ‘lugar institucional’ e em que esse lugar tem o sentido de simultaneidade, a partir de uma noção de espaço contemporâneo no qual os lugares estão justapostos e dispersos, como afirma Foucault (1979) ser a contemporaneidade marcada como a época do espaço, do simultâneo, da justaposição, na inter-relação do próximo e do distante, do lado a lado, do disperso. Assim, compreende-se o cenário da pesquisa, como esse “lugar” em que os bacharéis experienciam o processo de ser e estar professor na EPT. Esse ‘lugar’ em que há mais de um século se materializam práticas educativas diversificadas é, na verdade, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI. A problematização desse ‘lugar’ envolve a aquisição da profissionalidade docente do bacharel professor da EPT, enquanto condição profissional que se constitui pelo esforço e pela motivação em alcançá-la, o que implica na imersão desses professores nos processos de formação contínua.

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IFPI é uma instituição integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), recebeu essa denominação com a aprovação da Lei nº 11.892 de dezembro de 2008, que dentre outras diretrizes instituiu a diversificação e ampliação significativamente das suas finalidades, quanto à oferta de cursos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A definição de amplas políticas públicas nacionais de expansão da educação profissional viabilizou uma estrutura multicampi, conforme se apresenta hoje, com vinte e dois *campi* em todo o estado do Piauí. A descrição dessa realidade institucional é uma forma de referendar o Campus Teresina Central - que teve sua origem em 1909, como primeira instituição a ofertar Educação Profissional no Piauí, como cenário de realização dessa pesquisa. O histórico desse campus do IFPI o credencia ao posto de principal representante da trajetória construída na oferta dessa modalidade de ensino. Ilustrativamente,

apresenta-se um aspecto que demarca esse passado, cenário da pesquisa, o Liceu Industrial do Piauí, na figura que segue.

Figura 01 – Primeira sede do Campus Teresina-Central – Liceu Industrial do Piauí



Fonte: Rêgo (2009), 2016.

Nesse contexto, a definição desse lugar relaciona-se com situações que possibilitaram investigar a problemática estabelecida, reconhecendo-se os percalços e as vivências marcados por desafios e incertezas quanto ao ser e ao constituir-se professor na EPT, considerados importantes ao serem problematizados, por meio de confrontos e tensões materializados no contexto em que se desenvolvem suas práticas educativas e seu potencial de reconstrução.

A figura representa a primeira sede do Campus Teresina-Central do IFPI (atual prédio “A”). No bloco térreo dessa estrutura funcionavam as oficinas de Marcenaria Mecânica de Máquinas, Serralheria e Alfaiataria, posteriormente foi instalada a oficina de Fundição. Nessa foto, portanto, tem-se a representação de um momento da celebração da inauguração do prédio no qual a escola passou a funcionar. Com a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ser denominadas de Liceus Industriais.

A partir de 2004, com o processo de expansão da rede federal, políticas de investimentos em infraestrutura possibilitaram a reforma e ampliação do Campus,

com 3 prédios (“A”, “B”, “C”), projetados com uma arquitetura moderna. Em 2009 foram construídos, no prédio “B”, 04 (quatro) pavimentos, comportando 60 salas de aulas. Atualmente, conta com 6 (seis) pavimentos, elevadores, refeitório, bibliotecas e um novo auditório, podendo essas estruturas serem visualizadas nas figuras que seguem.

Figura 02 - Atual prédio do IFPI – Prédio “A”



Fonte: site IFPI (5.ifpi.edu.br/index.php?), 2016.

O prédio “A” configura a primeira edificação que abrigou, originalmente, a Escola de Aprendizes e Ofícios, depois Liceu Industrial, sediada, territorialmente, na Praça da Liberdade, no centro da cidade de Teresina.

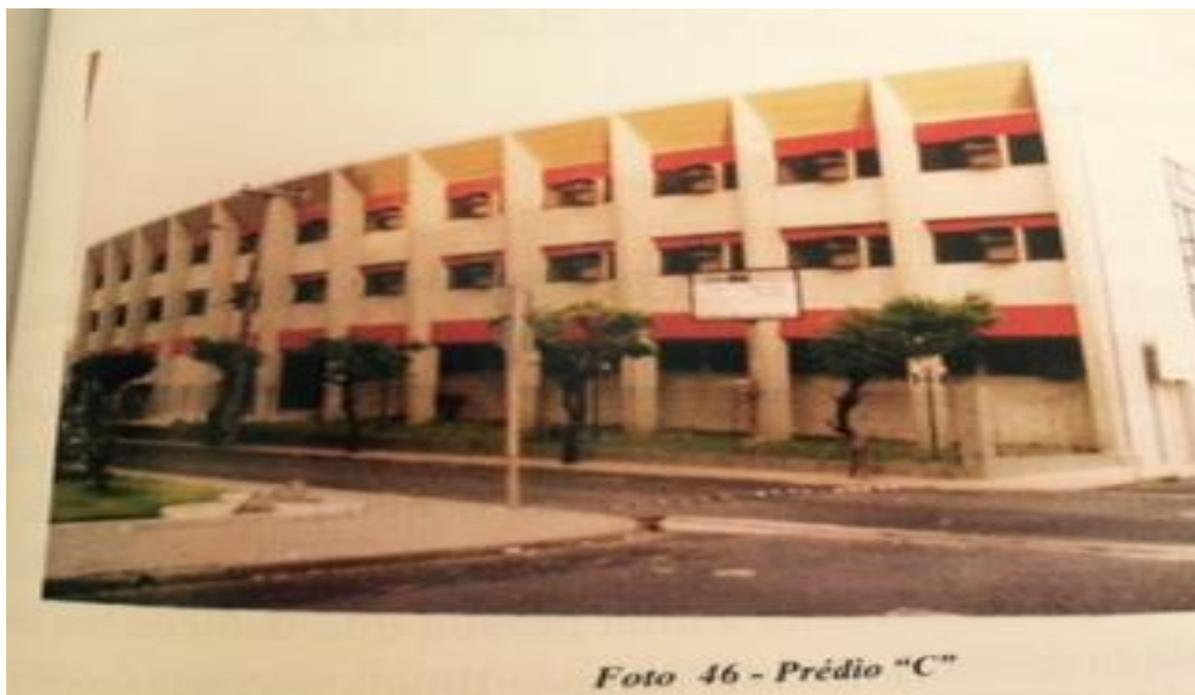
Figura 03 - Atual prédio do IFPI – Prédio “B”



Fonte: site IFPI (5.ifpi.edu.br/index.php?), 2016.

O prédio “B” compõe a estrutura do Campus Teresina central, tendo sido reformado e ampliado visando garantir a implementação de um novo projeto institucional que congrega um conjunto de novos espaços (auditório, refeitório, biblioteca marcado pela significativa expansão da oferta de vagas.

Figura 04 - Atual prédio do IFPI – Prédio “C”



Fonte: site IFPI (5.ifpi.edu.br/index.php?), 2016.

O Prédio “C” agrega um conjunto de salas de aula e laboratórios de ensino de significativa relevância ao processo de expansão da oferta de vagas dos cursos da instituição.

Diz-se, portanto, que o IFPI conta com um quadro docente que soma acima de 400 professores, oriundos das mais diversas áreas do conhecimento e com diferentes perfis de formação, esse Campus caracteriza-se como um celeiro que abriga variadas experiências profissionais docentes, nos diferentes contextos históricos da trajetória dessa instituição, aspectos que justificam a escolha por esse lócus de investigação neste estudo.

2.3 Conhecendo os participantes

Para demandar a presente proposta de estudo, tomou-se como interlocutores 06 (seis) professores bacharéis do IFPI que atuam na educação profissional no Campus Teresina Central, que se disponibilizaram a compartilhar suas trajetórias de vida e profissional com o propósito de rememoração dos processos de ser e estar professor na Educação Profissional. A escolha desses interlocutores da pesquisa foi realizada com base nos critérios, assim, estabelecidos:

- Professores com experiência docente de, no mínimo, cinco anos na Educação Profissional;
- Professores com formação em nível de bacharelado lotados nos departamentos: Indústria, segurança e produção cultural; Gestão e negócios; Informação, ambiente e saúde, que atuam como docentes nos diversos cursos e níveis de escolaridade (cursos técnicos, bacharelado, superiores de tecnologia) ofertados pelo Campus;
- Aqueles que se disponibilizaram a participar da pesquisa, a partir do retorno dado ao instrumento inicial de produção de dados constituído com base na utilização de recursos que permitem uma interação virtual;

Justifica-se essa escolha, quanto aos critérios, ao recente movimento de redefinição da institucionalidade dos Institutos Federais, que através de políticas de expansão da rede de educação profissional nos últimos cinco anos, possibilitou o ingresso de um número significativo de novos professores aos seus quadros. Ao adotar esse critério, possibilitou conhecer e analisar as trajetórias profissionais dos docentes, tanto dos novos docentes - professores iniciantes na docência na EPT, quanto dos docentes que caminharam junto com a instituição na construção das suas diversas fases e formatos institucionais.

Para escolha do grupo de professores participantes da pesquisa, utilizou-se como referencial a aplicação de um questionário via e-mail, disponibilizado aos docentes que compõem o quadro de professores dos seguintes departamentos: Indústria, segurança e produção cultural; Gestão e negócios; Informação, ambiente e saúde.

Portanto, a escolha dos interlocutores se deu com base nas respostas ao questionário- cujo propósito foi caracterizar o perfil de formação, bem como o tempo de exercício de docência na EPT, visando, ainda, caracterizar os professores quanto à familiaridade com o uso dos recursos disponíveis na internet e identificar também o possível interesse, desses professores, em contribuir com este estudo, integrando-se as discussões promovidas em grupos, utilizando o ambiente virtual. Esse critério de escolha dos interlocutores na produção dos dados da investigação, com a utilização de técnicas que possibilitam o diálogo entre os participantes da pesquisa, justifica-se com base no movimento recente de redefinição da institucionalidade dos Institutos Federais.

Esse grupo de interlocutores do estudo teve por critério de escolha os Departamentos que apresentam maior número de bacharéis, recaindo essa escolha sobre três Departamentos, cujos docentes participaram da pesquisa, com exclusão daqueles professores que não devolveram os questionários, conforme ficou pactuado entre a pesquisadora e estes participantes.

2.4 Desvelando caminhos para produção de dados

Nesta subseção são delineados, de forma descritiva, após caracterização do perfil e definição dos interlocutores da amostra com base no retorno dado por estes ao questionário enviado por *e-mail*, a Entrevista Narrativa tornou-se, *a priori*, a técnica principal para possibilitar a construção da trajetória profissional dos bacharéis professores no exercício da docência na EPT. O instrumento definiu-se como “gatilho” inicial rumo à investigação que se pretendia construir, pois segundo Joychelovitch e Bauer (2002), é um tipo de situação que encoraja e estimula um entrevistado (chamado informante na entrevista narrativa) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Serve para reconstruir acontecimentos sociais e investigar representações a partir da perspectiva do informante.

A experiência compartilhada pelos bacharéis professores da EPT, no IFPI, constituiu-se durante o processo da investigação como possibilidade de construção do conhecimento de si na relação com o outro, pois as reflexões construídas pela via experiencial no âmbito da docência na EPT e narradas durante o processo de entrevista serviram como mote na condução das discussões coletivas realizadas

posteriormente, tornando-se profícua na construção do conhecimento proposto pelo objeto de estudo em foco. Este intento encontra ressonância nas palavras de Benjamin (1994, p. 209) ao referir que: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Dessa forma, comporta destacar que para desenvolvimento desta investigação, no que concerne à produção dos dados, estabeleceram-se as seguintes etapas: aplicação de questionário via e-mail; realização de entrevistas narrativas (orais) individuais; desenvolvimento do Grupo de Discussão em dois momentos: virtual e presencial, de modo que o detalhamento sistemático dessas etapas seguiu a ordem utilizada no desenvolvimento da pesquisa para produção dos dados, conforme o delineamento a seguir.

- **Aplicação de questionário via e-mail**

O questionário foi enviado por meio de *link* disponibilizado no *google doc*, aos professores dos Departamentos de Industria, Gestao de pessoas e Analise de sistemas representados do Campus Teresina Central, segundo os critérios estabelecidos, descritos previamente neste estudo. A partir das respostas ao questionário foi possível definir o grupo de 6 (seis) professores interlocutores deste estudo. Nesse questionário buscou-se caracterizar o perfil de formação docente, o tempo de exercício docente na EPT e o interesse em contribuir com este estudo, inclusive, por meio dos grupos de discussões coletivas (GD), desenvolvidos posteriores à realização das entrevistas individuais.

- **Entrevistas narrativas**

As entrevistas narrativas foram realizadas com o objetivo de possibilitar aos interlocutores da pesquisa a reconstrução da trajetória profissional e de formação docente, enquanto bacharéis professores que atuam na EPT, relacionando-as com a construção do ser professor na EPT, no IFPI. Foi entrevistado um grupo de seis professores, do Campus Teresina central, do IFPI, com o propósito de elucidar os objetivos elencados neste estudo, bem como na perspectiva de que a pesquisa com narrativas individuais parte do princípio de que as ações humanas são únicas e irrepetíveis.

Nesse contexto, destaca-se que a compreensão construída pelo pesquisador acerca da experiência narrada não pode, por isso, ser explicitada em proposições abstratas, mas em forma de relatos que permitam aos leitores compreender como os humanos dão sentido ao que fazem (BOLÍVAR, 2002). O conhecimento que o pesquisador produz centra-se nas intenções humanas e em seus significados e não nos fatos; na coerência e não na lógica; na compreensão e não na prescrição ou no controle. As narrativas dos atores não são textos informativos, mas relatos humanos de experiências, reforça o mencionado autor.

Neste estudo, que aborda a profissão docente na sua multidimensionalidade no âmbito da EPT, buscou-se compreender como os bacharéis professores, interlocutores da pesquisa, sentem, pensam e exercem a docência no contexto da dinâmica organizacional de uma instituição ofertante da educação profissional, na qual exercem a docência há mais de cinco anos. Não são utilizadas categorias prévias, descritores ou palavras-chave, pois, as narrativas não são textos informativos ou jornalísticos, nos quais, na maioria dos casos, a dimensão pessoal e afetiva se ausenta para conferir protagonismo à descrição dos fatos, mesmo que se entenda, recomenda Goodson (2004), que a descrição dos fatos é importante para que se possa compreender o relato.

Assim, o contexto referencial do relato foi construído com base na descrição dos fatos, no qual se inscreve a experiência narrada individualmente para explicitar o que o professor (narrador) pensa, como age a partir e sobre os fatos que constituem a especificidade do “ser e estar professor na EPT”, visando situar as experiências narradas (dimensão pessoal) no contexto social (dimensão coletiva). Nas singularidades das narrativas individuais construídas pelos interlocutores da pesquisa, foi significativa a construção para análise dessas falas, com base no esquema autogerador (que apoia e orienta o fluxo narrativo):

Textura detalhada: se refere à necessidade de dar informação detalhada a fim de dar conta, razoavelmente, da transição entre um acontecimento e outro; **Fixação da relevância:** o contador de histórias narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com sua perspectiva de mundo; e **Fechamento da Gestalt** – um acontecimento central mencionado na narrativa tem de ser contado em sua totalidade, com começo, meio e fim. (JOYCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 94-95).

Essas características trazem implicações consideradas coerentes na definição da pesquisa que utiliza a narrativa como entrevista. Neste estudo, sobretudo, por se tratar de uma pesquisa do campo educacional, que pressupõe o processo formativo construído de modo experiencial e mediatizado pela reflexividade da prática. Assim, o resgate intencional e sistemático dos processos de memorização do percurso experiencial dos bacharéis professores na EPT assumiu posição de destaque pela possibilidade de permitir a esse grupo de professores interlocutores a percepção de que olhar-se e observar sua história, entendendo as escolhas que faz e como as faz, os induzem a valorizar e a destacar a história do outro como potencial elucidativo e redefinidor da identidade individual e coletiva no contexto no qual sua cultura se insere.

A escolha por uma tessitura textual construída por meio da produção de dados na entrevista narrativa justifica-se, ainda, por ser “considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Implica, assim, atentar para seu caráter conceitualmente, movido pela crítica ao esquema pergunta-resposta”. (JOYCHELOVITCH; BAUER, 2013, p. 95).

Segundo os mesmos autores, essa técnica se coaduna com a ideia de que a entrevista narrativa pressupõe que o informante ou entrevistado se revele usando sua própria linguagem de forma espontânea na narração dos acontecimentos que o envolvem. Apontam, ainda, esses autores que deve ser considerada, no texto narrativo, uma estrutura que segue um esquema autogerador.

Entretanto, consideram que a entrevista narrativa é sensível a dois elementos básicos de uma entrevista: “[...] contrasta diferentes perspectivas, e leva a sério a ideia de que a linguagem, assim como o meio de troca, não é neutra, mas constitui uma cosmovisão do particular” (JOYCHELOVITCH; BAUER, 2013, p. 96). Desse modo, os professores entrevistados fizeram uso da linguagem de forma intencional e articulada ao contexto que os inserem. No âmbito deste estudo considerou-se a avaliação da diferença de perspectivas, apontada pelos autores como aspecto central na entrevista, levando em consideração as diferenças de perspectivas entre entrevistador e informante, enquanto participantes da entrevista.

A opção pela entrevista narrativa como técnica de produção de dados, neste estudo, teve como foco o potencial significativo desta modalidade técnica, na construção do *corpus* de conhecimentos singulares, produzido pelos interlocutores e capaz de explicitar o objeto de pesquisa. Buscou-se, assim, sistematizar a aplicação

da técnica de entrevista narrativa com base nas quatro fases que a estruturam, propostas por Joychelovitch e Bauer (2013). Estas fases se apresentam com a iniciação no contato entre os participantes, move-se através da narração central e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva, conforme descritas no Quadro 02, conforme segue.

Quadro 02 – Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
1 Preparação	Exploração do Campo Formulação de questões exmanentes
2 Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
3 Narração Central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
4 Fases de Perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opinião ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
5 Fala Conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Bauer e Gaskel (2011, p. 97).

No bojo dessas ideias, descrevem-se essas etapas da entrevista narrativa realizada neste estudo: Na Fase *de Preparação*- buscou-se compreender, *a priori*, o acontecimento principal, no qual foram realizadas investigações preliminares para fazer surgir as questões exmanentes – que refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem enquanto um elemento potencializador nesta fase, relaciona-se ao fato da pesquisadora exercer a docência na instituição investigada, fato que possibilitou maior familiaridade com o campo de estudo.

Na fase de Iniciação, Joychelovitch e Bauer (2011) destacam que o contexto da investigação deve ser amplamente explicado aos informantes da entrevista. Nessa fase é prevista a construção de um tópico inicial que desencadeia a narração. Definiu-se na construção da matriz orientadora ou guia da entrevista, nesta pesquisa, a seguinte proposição desencadeadora da discussão: “Fale sobre sua trajetória profissional na docência na EPT”. Este guia caracterizou o deslanchar no processo de narração, foi significativo apoiar a condução dessa fase às regras orientadoras, propostas por Joychelovitch e Bauer (2011), ao destacarem que a maneira como o entrevistador inicia sua entrevista implica na qualidade desta.

Nas fases seguintes sucedeu-se a realização efetiva da entrevista narrativa. Considerou-se relevante a compreensão de que informante e pesquisador têm papéis diferentes na condução da entrevista, o pesquisador conduz de forma intensa, dinâmica e reflexiva, enquanto o informante mesmo reconhecendo seu papel de conduzido, compreende, também, seu papel de protagonista, pois ele tem a história a ser narrada, constituída de muita importância para o entrevistador. Essa compreensão leva ao equilíbrio da relação pesquisador-informante.

Partindo da ideia de que a entrevista narrativa possibilita reconstruir acontecimentos sociais a partir dos dados referenciados pelo informante, optou-se pela construção do corpo teórico que envolve o objeto deste estudo, pela utilização de outras ferramentas de produção de dados como possibilidade de refinar as elaborações construídas, individualmente, nas entrevistas narrativas. Dessa forma, o processo de produção coletiva de dados foi possibilitado pela realização de grupos de discussão.

- **Desenvolvimento do Grupo de Discussão**

O Grupo de Discussão (GD) apresenta-se como prática grupal de pesquisa qualitativa, como uma opção metodológica para este estudo. No Grupo de Discussão, as experiências narradas individualmente durante as entrevistas narrativas foram situadas no conjunto de regularidades e pautas explicáveis no contexto sócio histórico. Segundo Goodson (2004), essa estratégia metodológica permitiu reorganizar as categorias de análise identificadas nas narrativas individuais, para organizar descrições interpretativas que contemplem contextos mais amplos do que os referidos nos horizontes individuais dos colaboradores. Por meio do diálogo,

buscou-se explorar os significados, as aproximações e distanciamentos – individuais e coletivos.

Weller e Pfaff (2013, p. 58) advogam que “os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos”. A vivência dos bacharéis professores no contexto da EPT, no IFPI, caracteriza o “espaço social de experiência conjuntiva”, posto que estes professores ao participarem do grupo de discussão intercambiam argumentos, a partir das evidências comuns ao grupo, identificadas no conjunto dos relatos produzidos.

Na lógica de uma construção teórica que conduz pesquisas por meio de grupos de discussão, realizaram-se três grupos de discussão, nos quais buscou-se seguir as orientações propostas por Weller e Pfaff (2013, p. 58) quanto aos critérios de seleção, quantidade e organização. Segundo essas autoras, “os grupos de discussão representam um instrumento através do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais do *habitus* coletivo do grupo”. Essas considerações em torno desses grupos referendam a opção metodológica adotada, mediante o pressuposto de que o processo educativo configura-se como atividade humana desenvolvida de forma intencional e diretiva por sujeitos mediatizados pelo mundo, em determinado contexto social, no qual se essa atividade que se produzem e reproduzem historicamente. (FREIRE, 2002).

Com base nesse pressuposto buscou-se explicitar a opção realizada no desenvolvimento da pesquisa, por uma técnica que valoriza o diálogo, percebeu-se que a prática educativa da pesquisadora alinha-se à concepção freireana de educação transformadora, tendo o diálogo como princípio fundante dessa prática. Essa experiência coletiva de diálogo na prática educativa, como professora, induziu a um reinventar-se enquanto pesquisadora. Esse processo de inventividade, de acordo Kaufmann (2005), implica questionar-se nas suas práticas, desperta potencialidades e mobiliza a capacidade de optar, de decidir, de escolher, que o sentido freireano supõe o entendimento de que exercer a liberdade de escolha na ação desenvolvida viabiliza não apenas mudar o mundo, mas também mudar a posição que se assume diante do mundo.

Desse modo, optando-se por desenvolver um trabalho de pesquisa que vislumbra a construção do diálogo, buscou-se com o olhar investigativo enveredar-

se por trilhas metodológicas que colmatassem o processo de construção do objeto de estudo desta pesquisa por meio da dialogicidade no grupo de discussão. O encontro nessa busca teve início com a apropriação do arcabouço de ideias acerca do Círculo de Cultura, situado no pensamento de Paulo Freire (1980) enquanto espaço educativo onde transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes – tendo na experiência do diálogo, assumida de forma coletiva e solidária em todos os momentos do processo, a possibilidade de gerar o conhecimento, a partir dessas situações. Nesse caso, diz-se que o diálogo é assumido como “desencadeador”, como movimento propulsor do novo, a partir da reflexão contextualizada.

Isto posto, compreendeu-se que essas ideias se inserem no esteio da discussão teórico-metodológica na qual se embasou a opção pela utilização de Grupo de Discussão (GD) – assumindo-se o desafio de se enveredar por um caminho desconhecido que implicaria, necessariamente, na realização de estudos visando à apropriação dos conceitos teóricos e práticos dessa atividade grupal de pesquisa qualitativa.

A partir da evolução e diferenciação de abordagens quanto à utilização de grupo na pesquisa social, depreendeu-se que o Grupo de Discussão-GD remete a uma técnica posterior ao Grupo Focal, diferenciando-se desta em vários aspectos. Essa técnica tem suas origens na Espanha a partir dos anos 1970 e que influenciaram, recentemente, os trabalhos dos investigadores: Callejo (2001, 2002a); Dominguez e Davila (2008); Gutierrez (2011).

O GD surge, assim, como algo inteiramente novo, opondo-se ao formalismo instrumental da sociologia empírica e, como narra Callejo (2001), foi construído com os materiais críticos do momento: estruturalismo, psicanálise e Escola Crítica de Frankfurt. No Brasil, essa prática vem sendo bastante utilizada na pesquisa social, a partir dos estudos de Weller e Pfaff (2013). Apoiando-se nos fundamentos teóricos conceituais dessa prática grupal de pesquisa, constatou-se a não injunção de regras nem receitas padronizadas para sua aplicação, notadamente na pesquisa científica, por não assumir um caráter mecânico e inflexível, compreendido por meio de uma “práxis artesanal”, em que um saber fazer sistemático que assegure a sua realização torna-se inelutável, como afirma Gutiérrez (1999, p. 2008).

2.4.1 Trilhas percorridas rumo ao diálogo coletivo

A princípio, assume-se o entendimento de que o Grupo de Discussão-GD é concebido enquanto um *locus* na produção de sentidos coletivos originários e incorporados na trajetória social dos indivíduos. Buscou-se adotá-lo como técnica grupal de pesquisa, na perspectiva de ser considerado como um conjunto que representa o todo, e não como uma justaposição de ideias individuais, Ibáñez (2003) alerta que o grupo comporta-se como uma unidade mínima de interação social e, como tal, reproduz uma ordem social. Nessa direção, organizou-se o GD nesta pesquisa com um grupo de seis professores oriundos de diferentes departamentos de ensino, do IFPI-Campus Teresina Central, na perspectiva de possibilitar um diálogo coletivo que viabilizasse a construção compreensiva do objeto desse estudo.

Perseguiu-se a cooperação entre os interlocutores deste estudo, durante a condução do GD, na lógica de desencadear, conforme a explanação de Gutiérrez (2011), a construção de um corpo discursivo em torno das temáticas apresentadas ao grupo, de forma que – a partir de discussões, matizes, silêncios, ecos da fala – o grupo conseguisse atingir, ao final, o consenso sobre os objetivos da investigação. O consenso, portanto, é o horizonte do Grupo de Discussão. Entretanto, a tarefa de buscá-lo se apresentou muito complexa, ao perceber-se a concretude na condução das sessões dos GD, representadas a seguir, no *print* que ilustra o mencionado Grupo de Discussão:

Figura 05 – Print: Grupo de discussão

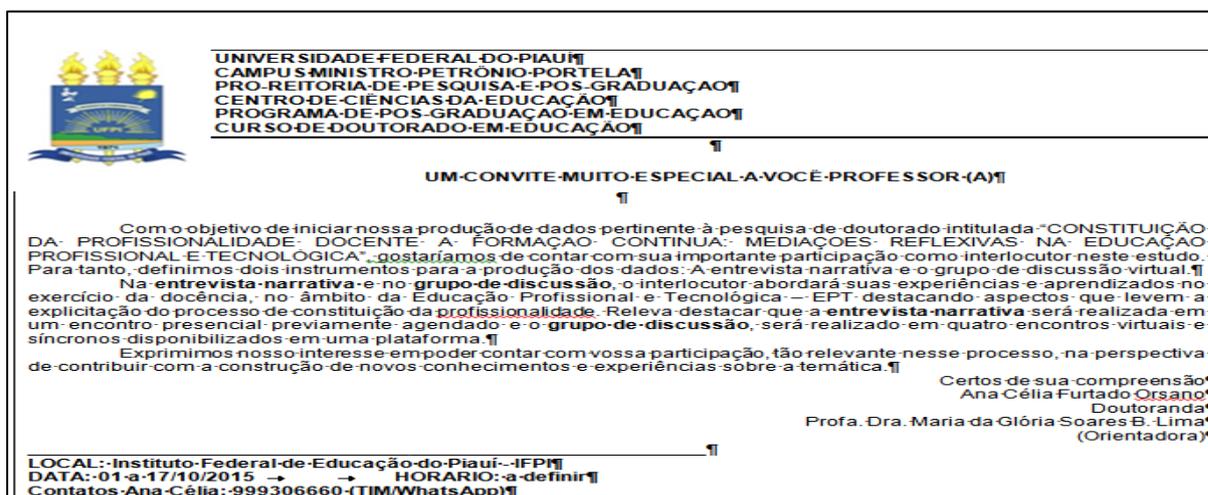


Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Neste contexto, a princípio optou-se pela realização de sessões grupais virtuais, utilizando-se os recursos disponíveis por meio das tecnologias de informação e comunicação-TICs, que viabilizaram uma flexibilização em relação aos espaços em que as sessões dos grupos foram realizadas. Constituiu-se numa possibilidade aos interlocutores do GD de escolherem os locais em que participariam das discussões. Entretanto, esse intento tornou-se inviável, sem, contudo, pretender-se questionar o potencial dinamizador e colaborativo apresentado pelas TICs, quanto ao seu possível uso na produção de dados de pesquisa grupal.

Essa possibilidade, no entanto, deparou-se com problemas quanto ao uso da rede de internet, pois constatou-se que a maioria significativa dos participantes optou por utilizar a rede de internet disponibilizada pela instituição. A Rede, porém, se apresentou congestionada, para uso de uma plataforma na qual se disponibilizariam diversos recursos *on line* (vídeos, textos, imagens), para tanto, organizou-se um tutorial (Apêndice A), para orientar os participantes. Destaca-se que para realização da entrevista narrativa e do GD enviou-se um convite aos participantes (Figura 06). Inicialmente foram encaminhados, via e-mail, 12 convites para os bacharéis professores selecionados a partir da resposta ao questionário (enviado também por e-mail). Destes apenas seis confirmaram disponibilidade para participar das duas etapas (entrevista e GD) de produção de dados para a pesquisa. Os professores que desistiram, o fizeram por não concordarem em participar dos dois momentos da pesquisa, sendo este um dos critérios de exclusão desses participantes.

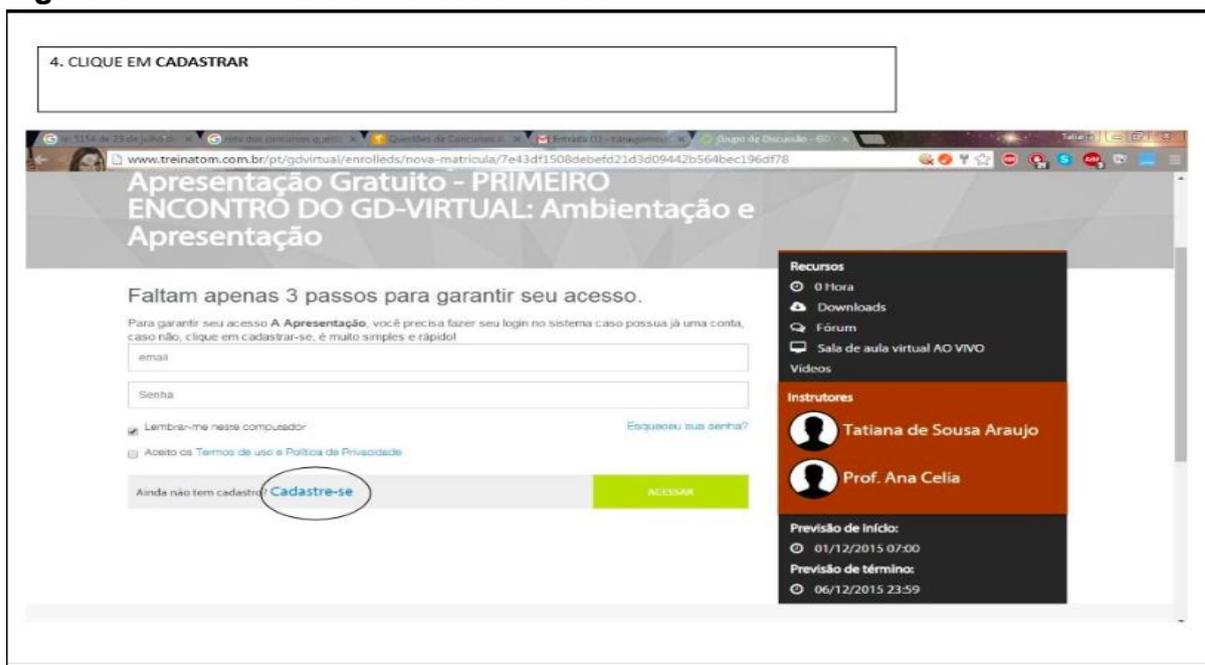
Figura 06 - Convite enviado aos participantes



Fonte: Produção da pesquisadora, 2015.

Ressalta-se que, após confirmação pelos interlocutores em participar da pesquisa, procedeu-se, conforme descrito anteriormente, a realização das entrevistas narrativas ao tempo em que se buscou customizar a plataforma para o GD virtual, como mostra a Figura 07, na sequência.

Figura 07 – Print: Plataforma customizada



Fonte: Tutorial produzido pela pesquisadora, 2015.

A experiência com o uso da plataforma possibilitou uma primeira interação entre os participantes selecionados e a pesquisadora, com vistas a uma apresentação/orientação sobre o uso da plataforma. Posteriormente, seguiu-se uma imersão desses com os objetivos da pesquisa e com os pressupostos basilares da técnica grupal de pesquisa, enquanto uma opção metodológica para realização deste estudo. Questionamentos foram apresentados através de dúvidas, receios e sugestões. Entre picos de queda, na rede de internet e euforia da pesquisadora e dos participantes, concretizava-se, assim, a realização do primeiro GD, possibilitando uma aproximação ao objeto de estudo e ao seu traçado metodológico, pelos participantes.

Outras duas sessões virtuais agendadas não foram realizadas, em virtude de avaliar-se que esse recurso virtual não seria apropriado no momento de construção dos dados da pesquisa. Utilizou-se, a partir de então, um grupo de

conversação entre os participantes da pesquisa, através da rede social *WhatsApp*, com o objetivo de facilitar os agendamentos dos encontros presenciais para condução das sessões posteriores dos GD, realizadas de forma presencial, como ilustra a Figura 08, conforme segue.

Figura 08- Print: Grupo de Comunicação - *WhatsApp*

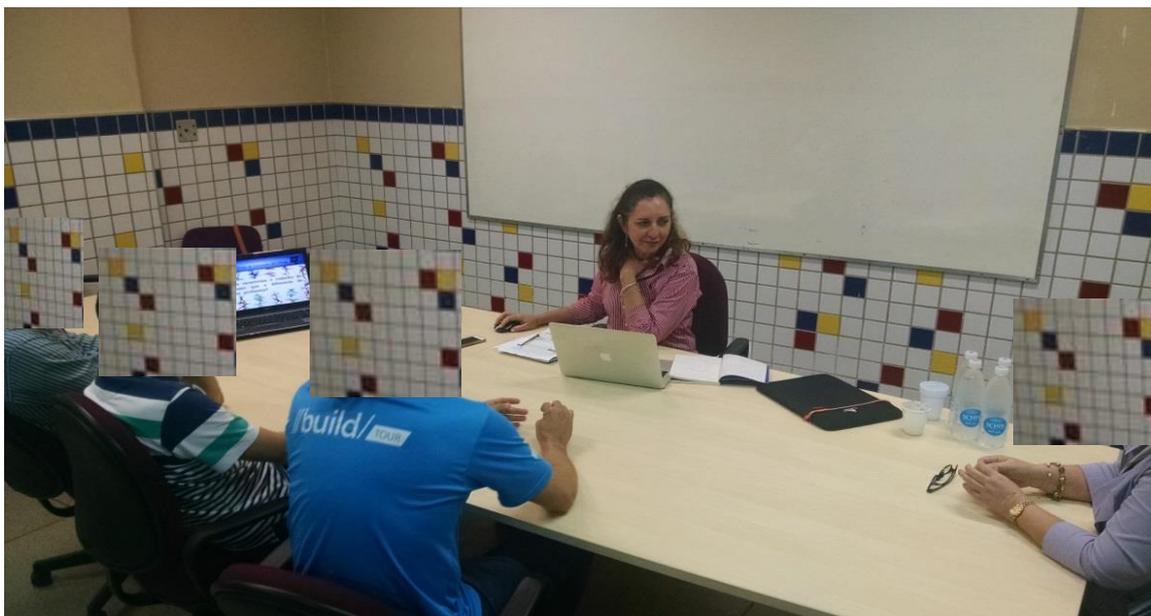


Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Registra-se que o potencial de comunicação síncrona dessa ferramenta disponível pela Web, possibilitou interações frequentes entre a pesquisadora e os participantes, o que aliviou as angústias pelo fracasso da ideia inicial de uso das TICs, afinal, como uma artesã que se colocava na construção do seu objeto, as ferramentas, vislumbraram outro caminho, a realização de encontros “face a face”. Assim, as sessões posteriores do GD foram realizadas, conforme acordado com o grupo, de forma presencial, em uma sala de reuniões do Campus Teresina Central.

A Figura 09 ilustra um dos 03 Grupos de Discussão realizados. Efetivou-se na modalidade presencial.

Figura 09 - Grupo de Discussão (GD) – presencial



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Realizaram-se 03 (três) sessões de GD, cada sessão abordou uma temática específica. Dessa forma, construiu-se um *script* com o objetivo de guiar a condução do GD. Considerando, pois, que o GD extrai discursos, expressa a existência de uma lógica interna própria e justifica uma maior flexibilidade à dinâmica grupal. O grupo na sua articulação e nas interações criou sua própria dinâmica da discussão, confirmando-se as ideias de Gutiérrez (2008). As considerações desse autor também se confirmam na condução das sessões de GD, que neste estudo, decidiu-se pela produção de uma “situação discursiva dirigida”, em que o moderador conduz a discussão de forma livre e espontânea, por meio de mínima intervenção. No decorrer dos GD’s apresentava-se o *script* no início de cada sessão, visando dirigir, fazer fluir, e não fechar ou ordenar a discussão, mas sim canalizar o grupo rumo aos propósitos do estudo, evitando percursos improdutivos e deixando os participantes livres para construir seus próprios discursos. No Quadro 03, segue o *script* utilizado para o planejamento do primeiro GD, amparado nas seguintes regras:

Quadro 03 - Roteiro dos Grupos de Discussão

SCRIPT – Grupos de Discussão-GD			
Grupos de Discussão	Objetivos	Atividades	Resultados Esperados
1ª GD	Apresentar a proposta dos grupos de discussão-GD Virtual, no contexto da pesquisa, a partir da utilização de ambiente virtual -	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de encontro virtual síncrono (previamente agendado com os participantes) para exposição dialogada sobre a condução e propósitos dos grupos de discussão-GD Virtual, no contexto da pesquisa; • Realizar dinâmica de ambientação aos recursos do ambiente virtual; • Simulação da dinâmica de grupo: “Conhecendo os participantes do GD” –utilizando objeto virtual, visando promover a apresentação dos participantes; <p>- Obs. Em momento anterior à realização dos GDs Virtual foram realizados encontros presenciais com os participantes. Nestes encontros com os interlocutores da pesquisa foi apresentado o projeto de pesquisa enfatizando os aspectos: objetivos, metodologia, campo, participantes e análise dos dados, tendo sido solicitado a cada participante à assinatura do termo da pesquisa- TCLE e do Termo de Confidencialidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção de uma agenda para definição dos encontros 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão pelos professores interlocutores da proposta da técnica de pesquisa-Grupos de discussão-GD- e a utilização dos recursos disponíveis no ambiente virtual. • Socialização entre os participantes • Elaboração de agenda para definição dos encontros virtuais;

		virtuais, no qual conduziram-se os GDs Virtuais, definindo (datas e horários).	
2ª GD	Discutir a temática: “O trabalho do professor, na EPT”	<ul style="list-style-type: none"> • Simulação da dinâmica de grupo: “Quem sou Eu, professor” – utilizando objeto virtual; visando promover a interação entre os participantes e a construção de estratégias de participação nas discussões e definição de regras; • Condução da discussão com base nas seguintes questões norteadoras: Que tipo de saber caracteriza o trabalho do professor? Que conhecimentos e habilidades (bagagens) construíram sobre a docência? O que entra na composição desse trabalho, durante a trajetória profissional? Que recursos o professor necessita dispor (ter ou construir) no exercício da profissão? • Socializar os registros das discussões, importadas do ambiente virtual, com o grupo, a partir da construção de uma “costura textual” das informações disponibilizadas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão acerca da constituição do trabalho do professor na educação profissional, pelos participantes;
3ª GD	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir a temática: “Como os professores da EPT, no 	<ul style="list-style-type: none"> • A sensibilização do grupo será conduzida a partir da seguinte simulação com objeto virtual: “É preciso investir na melhoria do trabalho do professor” 	<ul style="list-style-type: none"> • Os participantes descrevem o processo de formação relacionando-o, em suas narrativas, ao

	<p>IFPI, aprendem a melhorar seus métodos de ensino, seu jeito de ser e estar professor?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Condução da discussão com base nas seguintes afirmações e-ou questões: Como o professor aprende a otimizar seus métodos de ensino? O que precisa mudar para que os professores otimizem seus métodos de ensino? Que tipo de formação é ofertada, pela instituição, aos professores? Os professores precisam de apoio adicional para aprenderem mais sobre a profissão docente. 	<p>processo de constituição da profissionalidade, no exercício da docência na EPT.</p>
<p>4ª GD</p>	<p>Discutir coletivamente a temática: “A Constituição da profissionalidade docente na EPT.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica: Construção coletiva de um conceito de profissionalidade docente a partir da apresentação de definições de vários autores; • Discussão no grupo: “Contribuições para imersão do professor ao reservatório de saberes comuns à profissão e necessários para o desempenho de sua ocupação profissional”; • Elaboração de um quadro com aspectos considerados pelo grupo como indispensáveis ao exercício profissional docente, na EPT 	<ul style="list-style-type: none"> • Os participantes caracterizam os fatores que concorrem para o desenvolvimento da profissionalidade docente, em suas trajetórias de vida profissional, na EPT.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Este Quadro apresenta a síntese das orientações das sessões dos GDs que foram conduzidas envolvendo a participação dos bacharéis professores, a partir da

definição dos objetivos, das atividades e a perspectiva de participação destes professores em cada GD.

- **Desenho e Formação do Grupo**

As sessões dos GD foram conduzidas envolvendo a participação de seis professores, sendo os critérios de composição do grupo definidos com base nas áreas de formação destes, o grupo ficou assim definido: dois professores do departamento de *Gestão de Pessoas*, dois professores do departamento de *Industria* e dois professores do departamento de *Sistemas de informática*. A exemplo de outras tantas estratégias de pesquisa qualitativa, o desenho do GD é aberto e artesanal e, nessa lógica, não há definição de critérios estatísticos na sua definição, como mencionam Canales e Peinado (1994), consiste no momento mais arbitrário da pesquisa, uma vez que depende de decisões originárias da formação e da experiência do pesquisador.

Buscou-se, contudo, na formação desses grupos de discussão diversificar as áreas de formação dos bacharéis professores, na tentativa de acessar diferentes experiências e vivências no exercício docente na EPT, que singularizassem as práticas educativas e contribuíssem para a aquisição da profissionalidade desses docentes.

Os GDs foram realizados em sessões presenciais, em um espaço previamente organizado para este fim- Sala de Reuniões do Departamento de Formação de Professores do Campus Teresina central. Ressalta-se, porém, que a utilização de redes sociais disponíveis pela internet potencializaram a comunicação entre o grupo de professores e a pesquisadora. Com este recurso foi possível acordar com o grupo a melhor agenda para realização de cada sessão do GD, inclusive comunicar possíveis dificuldades desses professores em participar dos encontros agendados, viabilizando reagendamento quando necessários.

As discussões ocorreram em cada sessão em meio a um ambiente acolhedor em que os participantes se deliciavam com um gostoso “cafezinho da tarde”. Iniciava-se, cada sessão, com a apresentação de um tema proposto para discussão, seguida de uma dinâmica propositadamente pensada para estimular a reflexão acerca desse tema. Releva destacar, também, que a participação dos professores interlocutores deste estudo, na entrevista individual, possibilitou tanto

uma maior familiaridade com o objeto de estudo em questão, quanto uma aproximação com a técnica de produção coletiva dos dados - GDs, que se efetivou em virtude da necessária explicitação sobre a metodologia desenhada para a construção dos dados da pesquisa, realizada anterior ao ato de assinatura do *Termo de Consentimento*.

Portanto, quando se realizou o primeiro GD com a participação dos interlocutores, de forma virtual, empregando-se recursos disponíveis num ambiente virtual, utilizou-se plataforma disponível pela internet, que possibilitou a apresentação entre os interlocutores e a pesquisadora, utilizando-se, para tanto, um fórum *de discussão* com o propósito de oportunizar de forma coletiva o acesso às informações sobre a pesquisa, explicitando-se também o objeto de estudo e a metodologia para condução dos GDs. Os interlocutores assistiram a um vídeo contendo as referidas informações, seguido de debate mediado pela pesquisadora.

A realização das outras três sessões do GD aconteceu de forma presencial precedidas sempre pela apresentação de recursos, como: jornal (Figura 10) e vídeos relacionados às temáticas que foram postas em discussão.

Figura 10 – Print: Jornal Digital



Fonte: Acervo da pesquisadora (Produção a partir do uso de um software livre), 2015.

Destaca-se que em cada sessão eram rememoradas as orientações para a participação na discussão, o que incluía deixar claro, entre os participantes, o foco

da temática, no qual era apresentada utilizando-se os recursos, descritos acima. A discussão seguia sob a orientação de garantir total respeito com o momento de fala de cada participante. Dessa forma, a discussão fluía conduzida com a moderação realizada pela pesquisadora.

O envolvimento dos interlocutores do estudo durante a realização dos GDs foi a expressão clara do interesse destes pelas temáticas propostas. Desvelar aspectos das suas vivências profissionais como, docentes na EPT, empolgava-os a participarem da discussão. O grupo, de forma autônoma, encontrou o tom mediador para condução das falas. Quando um componente relatava um episódio da sua trajetória profissional, esse episódio funcionava como um gatilho para que os demais corroborassem das mesmas inquietações, era frequente o uso da expressão: “isso mesmo que o A1 falou, aconteceu comigo da mesma forma”, demonstrando que a produção coletiva de informações/conhecimentos estimula os participantes e enriquece a pesquisa na medida que constroem, por meio de um debate de caráter reflexivo e de reflexividade da prática profissional, o processo formativo do grupo participante. Era comum ao final de cada seção o grupo se manifestar, destacando a importância do GD, sugerindo que outros debates deveriam ocorrer na instituição visando a um conhecimento aprofundado acerca desta instituição e também pelo potencial de aprendizagem com a experiência do outro.

Desse modo, com os dados da pesquisa produzidos tanto de forma individual- Entrevista Narrativa, quanto coletivamente- GDs, percebeu-se o desafio a ser enfrentado no processo de cruzamentos e análise das informações construídas pelos interlocutores. Na subseção seguinte apresenta-se o delineamento da análise desenvolvida no estudo.

2.5 Análise e entrecruzamento de fontes: construindo conhecimentos

Em pesquisas de desenho qualitativo a construção de categorias é um aspecto que, a rigor, tem sido bastante enfatizado, pois as evidências são organizadas, conceituadas e agrupadas em eixos temáticos a partir destas categorias de análise. Essas categorias, diferentemente do que ocorre nas análises quantitativas, não são definidas a *priori*, mas emergem dos dados produzidos, implicando na valorização do conhecimento acumulado pelo campo de saber e pela perspectiva teórica em que se situa o pesquisador.

Desta forma, com base nas ideias de Glaser e Strauss (1967), compreendeu-se a importância da pesquisa qualitativa pela forma como delinea e conduz o processo de análise dos dados – processo pelo qual produz o conhecimento, constrói a teoria – não se limitando aos instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Diante do *corpus* da pesquisa construído até aqui, aponta-se que o processo de análise dos dados se insere nos pressupostos definidos pelo método de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para Barthes (2008, p. 21), a análise de narrativas “[...] está obrigada a conceber um modelo hipotético de descrição” e, com base neste modelo, constituir a diversidade e subjetividade dos indivíduos. Desse modo, o movimento de análise partiu de premissas gerais para premissas particulares, depreendendo aspectos sociais e culturais dos sujeitos da pesquisa.

No processo de análise das narrativas produzidas pelos participantes dessa pesquisa foi considerado o entrecruzamento de ideias, possibilitando um transitar entre um nível e outro de narrativa e aprofundar a sua compreensão, para assim avançar no processo. Detalham-se, a seguir, as ações percorridas no processo de análise dos dados da pesquisa, tendo como referência as etapas de análise sistematizadas por Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut (1999): Pré-análise, classificação do corpus e organização categorial, que nesse estudo, agrupou as etapas de classificação e transcrição dos documentos.

No que concerne à classificação dos documentos, a princípio, procedeu-se à organização e análise desses materiais que comportam as diretrizes e regulamentações relacionadas à oferta da EPT e as políticas de formação de professores para nela atuarem. Foram relevantes as consultas ao site da SETEC-MEC, com o objetivo de analisar Leis, Resoluções e Pareceres relacionados à EPT. Posteriormente, buscou-se junto a cada Departamento do Campus Teresina central, selecionado como espaço para realização desta pesquisa, dados acerca do quadro docente. Após definição do grupo de bacharéis professores, eleitos como interlocutores da pesquisa, foram enviados convites via e-mail com o propósito de

agendar os encontros referentes às entrevistas e aos Grupos de Discussão -GDs. Após definição das temáticas dos grupos de discussão, procedeu-se à realização de seis entrevistas orais, seguidas da efetivação dos GDs, num total de quatro (sendo um virtual e três presenciais), caracterizados, respectivamente, como técnica e método significativos para a construção do *corpus* teórico na pesquisa narrativa que se construía.

Quanto ao processo de transcrição das falas produzidas, tanto nas entrevistas quanto nos GDs, foi representativa na análise dos dados construídos nas entrevistas, informavam acerca da trajetória pessoal e profissional dos bacharéis, incluindo o processo de escolha pela docência como profissão no âmbito da EPT. E que os dados construídos nos GDs apontavam as especificidades desse exercício profissional na EPT. Foi gratificante perceber como a construção de uma narrativa leva cada professor a rememorar sua trajetória percebendo-se como estava se tornando professor no enfrentamento dos desafios impostos à profissão. Na transcrição dos relatos produzidos nos GDs, percebeu-se, ainda, a riqueza do diálogo como instrumento de reflexão coletiva acerca do exercício profissional.

Nesse exercício sistemático de transcrição das falas utilizaram-se marcadores textuais (disponibilizados em software livre) visando identificar aspectos da trajetória profissional construída por meio da entrevista narrativa para evidenciar trechos ou palavras que chamam a atenção por aproximações ou distanciamentos de ideias e buscou-se, ainda, preservar as singularidades produzidas nas falas durante os GDs, por meio de uma escuta atenta e leitura repetida das informações produzidas.

Clarificação e Compreensão do *corpus*

Nesta fase da pesquisa optou-se por agrupar as etapas *Clarificação e Compreensão do Corpus* para efeito de detalhamento do processo de análise dos dados, tendo em vista que o processo de clarificação teve início durante as transcrições das falas produzidas por meio de uma escuta atenta e várias vezes, repetidas, possibilitando uma apropriação significativa das singularidades descritas nas narrativas. A análise desses relatos possibilitou tomá-los como elementos consistentes aos propósitos de clarificação do *corpus* que se construía. Releva destacar que no processo de leitura das narrativas produzidas durante as

entrevistas foram significativas as análises acerca das histórias construídas sobre o exercício da docência na especificidade da EPT e sobre os percursos formativos vivenciados pelos bacharéis professores, bem como pelo delineamento dos perfis descritos pelos participantes (formação, trajetória profissional, tempo como docente na EPT, experiências de formação para a docência, entre outros aspectos).

A compreensão do *corpus* da pesquisa constituía-se paralelamente à sua clarificação, pois a sua redução, suprimindo partes desnecessárias para iniciar a elaboração do léxico-*thesaurus*, ampliava o entendimento acerca do objeto de estudo proposto. Os trechos das narrativas foram agrupados por tema/assunto/categoria, ampliando-se a compreensão acerca do *corpus*, possibilitando definir categorias emergentes ao processo de análise dos dados em referência.

Quanto aos dados dos GDs, à medida que se processava a transcrição desses mesmos dados, ampliava-se a compreensão do objeto em função das singularidades narradas por meio do diálogo coletivo, percebendo-se, progressivamente, o encadeamento das ideias narradas em relação às falas postas pelos outros participantes da discussão, facilitando, assim, o agrupamento das palavras e frases (trechos das narrativas) significativas.

A organização do corpus constituiu-se com base na definição dos seguintes Eixos Temáticos: *Trajetória profissional docente e formação contínua*; e *Descritores da profissionalidade docente na especificidade da EPT*. Mediante a definição desses eixos foi possível construir a grelha de análise, delineando-se *a priori*, um sistema categorial.

O delineamento da organização categorial objetiva promover uma maior articulação de sentidos, buscando-se selecionar e juntar fragmentos de textos relacionados a cada categoria, detectando os núcleos de sentido e procedendo-se, em seguida, à categorização textual com base na utilização do software-MaxQDA, para a construção do mapa categorial.

O MaxQDA, define-se como um software profissional, que possibilita desenvolver métodos de análise de dados qualitativos, para Windows e Mac, constitui-se em uma forma inovadora e eficiente, conforme refere Nogueira (2014, p. 46), ao se utilizar desse programa:

[...] relativamente fácil de ser empregado no âmbito da pesquisa científica, inclusive porque o programa utiliza ferramentas analíticas que ajudam a elaborar um projeto de pesquisa, possibilitando uma classificação que oportuniza a integração entre pesquisa qualitativa e quantitativa na inter-relação/articulação desses olhares. Considera-se que o programa, ao ser desenvolvido, oportunizou uma melhor sistematização das ideias em relação à formação das dimensões - eixos temáticos delineados a partir dos grupos de discussões e entrevistas narrativas.

Dessa forma, o uso desse programa possibilitou destacar as interfaces das narrativas construídas nas entrevistas, de forma que foram abstraídos fragmentos de textos relacionados às seguintes categorias de análise: *Docência na EPT e Formação Contínua-aprendizagem docente e interatividade*. Desses GDs foram abstraídos segmentos textuais relacionados aos dois eixos temáticos. Assim definidos: Eixo temático 01 - **Trajetória profissional docente e formação contínua** e algumas categorias: *Formação Contínua-Aprendizagem docente e interatividade*; Eixo temático 02 - **Descritores da profissionalidade docente na especificidade da EPT**, foram abstraídos segmentos de textos narrativos relacionados a todas as categorias pertencentes a este eixo e que se encontra sintetizado na subseção seguinte.

Somatório das histórias de vida - Costura textual

Nesta etapa do processo procedeu-se uma análise horizontal, correspondendo ao trabalho de articulação/entrecruzamento das interfaces presentes nas histórias de vida narradas pelos professores e nas discussões entre os grupos sobre o conjunto do *corpus*, resultando no encadeamento, trecho a trecho, dos discursos em eixos temáticos e na seleção e agrupamento das citações significativas.

A culminância desse processo está na elaboração de considerações e inferências a partir das interfaces presentes nas fontes (narrativas construídas pelos interlocutores da pesquisa e os GDs). O agrupamento dos trechos das narrativas no conjunto do *corpus* foi construído com base nos indicadores desdobrados em cada categoria de análise, presentes nos dois eixos temáticos, utilizando-se grelhas de análise, conforme explicitado na seção sobre a análise e discussão dos dados, em que se desenvolve um quadro (Quadro 04) - orientado para desenvolvimento da

Análise de Conteúdo, com os participantes e os meios utilizados na construção dos dados -(Entrevista/GD), segundo Poirier, Clapier-Valadon e Raybaut (1999).

Quadro 04- Eixo temático 1

EIXO TEMÁTICO 1: Trajetória profissional docente e formação contínua	
CATEGORIA	INDICADORES DE ANÁLISE
Docência na EPT	<p>O Professor engajado no processo formativo sob sua responsabilidade identifica e atende às demandas advindas dos campos acadêmicos e de formação profissional nos quais atua.</p> <p>O professor de forma consciente reconhece a docência como profissão frente as constantes transformações sociais e aos desafios de inovar na sua prática educativa na EPT.</p> <p>O professor demonstra compreensão autêntica do <i>corpo</i> de conhecimentos referentes sua respectiva área profissional.</p> <p>A docência na EPT envolve momentos de reflexão e reconstrução da trajetória pessoal e profissional.</p>
Formação contínua- aprendizagem docente e interatividade	<p>Aspectos da trajetória profissional que caracterizam a aprendizagem docente pela colaboração e reflexão entre os pares, implicando em autonomia profissional.</p> <p>Desenvolvimento da prática educativa com base nos processos constitutivos das experiências e em conhecimentos que promovem uma atuação profissional autônoma.</p> <p>As relações interpessoais construídas com os alunos assumem papel prioritário como componente nos processos de ensinar e aprender ... (Aprender com os alunos-sala de aula espaço de aprender por si mesmo- experiência própria refletida).</p> <p>As relações interpessoais como componentes da formação e do desenvolvimento pessoal e profissional. (influência de ex-professores e colegas professores mais experientes; Troca de experiência com colegas – socialização de experiências na sala dos professores.)</p> <p>Os processos de reflexão individual e coletiva possibilitam ao professor reconhecer limites e potenciais da sua prática educativa promovendo seu crescimento como pessoa e profissional.</p> <p>A trajetória profissional docente é construída com claros propósitos pessoais, coletivos e institucionais acerca do processo formativo.</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Considera-se representativa a elaboração dos quadros de análise de conteúdo dos dados que emergiram das narrativas autobiográficas, por possibilitar o presente esquema que conduz à processualidade da análise de conteúdo, conforme perspectivada.

Quadro 05 - Eixo temático 2

EIXO TEMÁTICO 2	
Descritores da profissionalidade docente na especificidade da EPT	
CATEGORIA	INDICADORES DE ANÁLISE
Dimensão social, pessoal e ética	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções construídas acerca da docência na EPT inscritas na trajetória profissional. • Prática educativa delineada na trajetória profissional e implicada num processo identitário com a profissão (autoconceito, autoestima) e circunscrita à formação contínua. • Atitudes e destrezas assumidas na prática educativa revelam propositividade sendo constantemente refletidas na perspectiva de construir e aprimorar o profissionalismo docente. • Trajetória profissional circunscrita a um conjunto de valores que norteiam a prática educativa
Dimensão Referencial da Prática educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da capacidade de análise e de concepção, realização e avaliação de soluções de ordem prática. • Aspectos da gestão do trabalho pedagógico que implicam em mudanças de atitudes e de práticas de si mesmo e do grupo de alunos na interação com outros agentes da comunidade académica. • A inovação como componente intrínseco à organização do trabalho pedagógico implicado na flexibilização dos tempos e espaços em que as atividades de ensino –aprendizagem se desenvolvem. • Processo de constituição do corpo sistemático de saberes implicados em formação contínua e revelados na prática pedagógica. • Elementos de reflexividade da prática enquanto recursos necessários à identificação com a profissão docente e a constituição da autonomia.
Dimensão institucional e sociocultural da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • A Instituição investe na construção de pedagogias com foco na formação profissional, contemplando processos de reflexão individual e coletiva dos docentes. • A instituição promove o engajamento dos docentes às políticas e diretrizes institucionais para a oferta da EPT. • A instituição promove políticas e espaços para a formação e qualificação docente, favorecendo o acesso a cursos específicos, e a programas de formação contínua. • A organização institucional contempla a criação de redes interativas favorecendo a interlocução entre os pares, promovendo práticas pedagógicas inovadoras. • A autonomia na docência é construída no exercício da prática e no engajamento à organização da classe-(participação em

	<p>órgãos colegiados).</p> <ul style="list-style-type: none">• O exercício docente tido como ocupação principal, desenvolve-se num processo de socialização aos valores e à cultura da profissão.• Adesão pelos docentes a condutas e valores de ordem ética definidos coletivamente no âmbito da instituição.
--	---

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

O fechamento desta etapa, que explicita a condução do processo de análise empregado neste estudo, encontra-se registrado nos Quadros 04 e 05: Eixos Temáticos. Estes quadros delineiam dois significativos e representativos eixos de análise (significativo pela possibilidade de agregar, sistematizar e condensar os conteúdos considerados suficientes e representativos para demandar essa processualidade analítica), que com suas respectivas categorias e indicadores visam possibilitar uma compreensão ampliada das etapas que envolvem o referido processo apoiado nas proposições apresentadas por Poirier, Clapier-Valadon e Raybaut (1999) para esta finalidade que, posteriormente, serviu de base para outro momento de análise – refinamento – utilizaram-se recursos da plataforma MaxQDA na subseção de análise denominada Descritores da profissionalidade docente na especificidade da EPT (p. 151).

3 TRACADOS TEÓRICOS: HISTÓRIA, POLÍTICA, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO BACHAREL PROFESSOR DA EPT

Nesta seção busca-se apresentar os caminhos de uma construção teórica que se faz necessária para a contextualização/fundamentação deste estudo, com base em pressupostos relacionados às dimensões históricas, política e da legislação pertinente à educação profissional, por meio das ideias construídas pelos diversos teóricos que discutem essa temática, na perspectiva de analisar o contexto da atuação profissional do bacharel professor na EPT.

3.1 História, Política e Legislação da Educação Profissional

A tessitura textual da base teórica deste estudo começa a ser construída a partir da tentativa de abordagem histórica que marca a oferta da educação profissional, visto que a ideia fulcral do estudo incide na constituição da profissionalidade docente no âmbito da EPT, pelo bacharel professor. Nesse sentido, cabe considerar aspectos inerentes à constituição do processo histórico no qual essa modalidade de ensino se inscreve, com destaque para as políticas que definem modelos e práticas de formação de professores para atuar nessa modalidade de educação voltada para a formação profissional.

Enquanto prática social, a educação profissional permeia as ações humanas desde as sociedades mais primitivas, de caráter utilitarista, essa educação era permeada pela espontaneidade visando à preparação para os ofícios. Durante milênios o aprendizado das profissões se deu por meio da relação direta de um mestre com o seu aprendiz, não propriamente numa escola, mas no lócus de trabalho do artesão. Essas práticas informais de qualificação para o trabalho foram, progressivamente, sendo substituídas, entrando em cena a figura do professor, cuja profissão, em sua origem, exigia uma dedicação integral à determinada tarefa ou forma de vida. Nesse sentido, observa-se que, no Brasil, a EPT tem se constituído, desde a criação do Colégio das Fábricas, em 1809, mediante uma perspectiva assistencialista cuja implantação está relacionada às necessidades emergentes da economia, que exigia a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. (MACHADO, 2008a).

A docência, nesse contexto, configura-se como uma profissão acessória à atuação profissional, pois, à medida que se expandia o parque industrial brasileiro, verificou-se que no campo da formação profissional a figura do técnico, com formação específica, que assume a docência como profissão, ganha valor de destaque nesse processo. Ao fazer-se um mapeamento da formação do professor que atua na EPT percebe-se a marcante atuação de técnicos, bacharéis e, mais recentemente, de tecnólogos atuando na docência da Educação profissional, pois, conforme afirma Machado (2008a, p. 48), “[...] ainda se recrutam professores para a Educação profissional fiando-se apenas em formação específica e experiência prática, crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo”.

O exercício da docência coaduna-se, assim, às necessidades de uma escola em franca expansão, inserida num contexto de primazia pelo desenvolvimento econômico e no qual se delineia como sua missão atender às exigências da formação de trabalhadores para assumirem postos de trabalho abertos em razão do crescimento da indústria nacional. Entretanto, o requisito básico para assumir a tarefa de ensinar estava vinculado ao peso dado à questão do domínio de tecnologias mais avançadas, pois aos novos trabalhadores, a rigor, é exigido, sobretudo, a aquisição de habilidades, daí a ênfase na formação específica para atuar como professor nos cursos técnicos.

Portanto, os parâmetros de sustentabilidade e racionalidade apontados na política educacional brasileira têm como justificativas socioeconômicas e ideológicas a necessidade de investimentos na oferta da educação profissional. Destaca-se que em se tratando da rede federal, medidas previstas no bojo das políticas para a educação profissional e tecnológica já se fazem visíveis. Entretanto, no que tange à formação de docentes que ministram disciplinas do currículo, voltadas para a profissionalização, historicamente, essas políticas se estabeleceram em diferentes períodos, de forma fragmentada e se desdobraram em iniciativas de implantação de programas de formação pedagógica que não lograram êxito quanto aos seus propósitos.

Desde 1978, quando ainda era denominado Centro Federal, o Instituto Federal possui a prerrogativa de formar professores, atividade que vem desenvolvendo regularmente. Ocorre que essa finalidade da instituição não atende efetivamente uma demanda específica por formação pedagógica, que são os bacharéis professores que atuam no IFPI. Dada as particularidades das disciplinas

específicas das áreas técnicas e a carência de professores formados em faculdades de educação com habilitação para docência dessas disciplinas, legitimou-se o ingresso de técnicos e bacharéis para assumirem a docência nesta instituição. Algumas políticas foram adotadas visando à formação desses professores, a princípio, foram ofertados cursos por meio de “*medidas consideradas emergenciais*”.

Conforme Oliveira (2005), a formação do professor para as disciplinas específicas do Ensino Técnico, no Brasil, no geral, sempre careceu de marcos regulatórios que se materializassem em processos educativos considerados não especiais, não emergenciais e com integralidade própria. Essa ausência no processo de formação de professores ultrapassa a especificidade da EPT, conforme Saviani (2009), as políticas formativas, dada sua precariedade, não lograram sucesso ao estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar no Brasil.

No decorrer da história, a literatura registra (MACHADO, 2006; OLIVEIRA, 2010) que a educação profissional desenvolveu-se de forma utilitarista permeada pela espontaneidade visando à preparação para os ofícios. E o aprendizado das profissões se deu por meio da relação direta de um mestre com o seu aprendiz, no locus de trabalho do artesão nas oficinas. Essas aprendizagens da profissão caracterizavam-se pela qualificação para o trabalho, mas foram, progressivamente, substituídas, entrando em cena a figura do professor, cuja profissão, em sua origem, exigia uma dedicação integral à determinada tarefa ou forma de vida. Intenta-se, desse modo, discutir, na subseção que segue, o movimento de constituição da profissão docente no âmbito da Educação Profissional.

3.2 Contexto da educação profissional

A educação profissional permeia as práticas humanas desde as sociedades mais primitivas, servindo-se de instrumentos e meios rudimentares de produção, essas sociedades seguiam uma lógica embasada na repetição de saberes acumulados pela cultura e pela história (CUNHA, 2005). Neste sentido, busca-se discutir nesta seção o contexto em que a formação de professores da educação profissional vem se desenvolvendo, com ênfase na história, na política e na legislação.

Durante milênios, o aprendizado das profissões se deu por meio da relação direta de um mestre com o seu aprendiz, não necessariamente numa instituição escolar, mas no *locus* de trabalho do artesão. A espontaneidade era uma característica da educação nessa sociedade. Tratava-se de uma educação para a vida, de caráter utilitarista. Portanto, “O conhecimento de um ofício (*métier*) exigia tempo e paciência para desenvolver habilidades e experiências específicas relacionadas ao *savoir-faire*”, que ocorria nas inter-relações mestre-aprendiz no contexto das corporações.

Nesse processo de desenvolvimento histórico da sociedade e dos meios de produção foi implementada a escola estatal, instituída a partir do ideário da revolução burguesa, caracterizada como escola laica, universal e gratuita (MATTOS, 2011). Nessa perspectiva, considera-se relevante apresentar o desenvolvimento da escola a partir dos três períodos históricos segundo classificação de Laval (2004, p. 7):

- Primeiro período – visava integrar a nação aos aspectos morais, linguísticos e políticos;
- Segundo período – destacava o desenvolvimento industrial nacional como imperativo à finalidade da instituição escolar;
- Terceiro período – caracterizada pela sua condição de sociedade de mercado como determinante das mudanças na escola (fase atual).

A partir desta classificação, tem-se uma ideia de linearidade, entretanto, o desenvolvimento da escola não ocorreu de forma linear, mas por meio de um processo que se desenvolve, desde o século XVI, momento em que se firmou uma concepção utilitarista/pragmática da educação que promove/alimenta a crítica em relação ao sistema escolar. Assim, a sociedade vem se constituindo mais técnica e científica, mais produtiva, passando-se a discussões sobre a forma e conteúdos estudados, demonstrando que esta não só é um espaço de manutenção do poder, como também um espaço de transformações.

Neste sentido, destaca-se um dos *locus* de fomento e difusão do conhecimento universal – a universidade, considerada uma instância máxima da educação sistematizada, inicialmente fundada na Idade Média, voltada a atender a necessidade da Igreja para a instrução de seu *corpus*, em um segundo momento

passa a oportunizar a alguns nobres o acesso ao saber e, gradativamente, pela busca por uma formação para o trabalho – “[...] possibilitar formação superior a um grupo seletivo, com vistas a constituir o quadro de profissionais necessários em dado momento histórico”. (MATTOS, 2011, p. 66). Essa formação para o trabalho configura-se, entretanto, numa proposta dualista de Escola – aos futuros dirigentes, uma escola (universidade) que valoriza o conhecimento das ciências e, aos operários/trabalhadores, uma escola voltada para o fazer. Afinal, a quem interessava escolarizar operários?

Silva e Catani (2011, p. 206) destacam que a utilidade da escola pode ser aferida segundo os interesses que lhes são confiados. A escola é, pois, a mais importante instituição caracterizada com a tríplice missão de cooperar no processo da civilização popular, a partir da capacidade de “[...] formar talentos às ciências, engenhosos e braços prestantes às indústrias e artes, corações generosos à família e à política”.

3.2.1 Institucionalização do ensino profissional no Brasil

Nesta subseção faz uma reconstituição histórica do ensino profissional no Brasil, fazendo-se um recorte para situar historicamente este ensino no estado do Piauí. No cumprimento deste propósito, registra-se que o final do século XVIII e início do século XIX marcam o período da Revolução Industrial e a consolidação da atual configuração da Educação Profissional. No Brasil, no início do século XIX, várias ações são implementadas no sentido de acomodar o Reino Português. A criação do Colégio das Fábricas em 1808, no Rio de Janeiro, constitui-se no primeiro ato governamental efetivo rumo à profissionalização do trabalhador brasileiro, caracterizando os primeiros passos para o desenvolvimento do país, não obstante haja registros de que, algumas iniciativas, como a criação da escola de Arquitetura Militar, em fins do século XVII, na Bahia, caracterizaram-se como demandas de aprendizagem na arte de ofícios.

No início do século XX insere-se a implantação da rede de escolas de Aprendizizes e Artífices no contexto educacional brasileiro da época, marcado pela ausência de um sistema nacional de ensino que definisse diretrizes para a implantação do processo de escolarização, o que justificaria a implantação dessa

rede de ensino, pois nessas escolas seria ofertado o ensino primário. A esse respeito, é como registra uma nota histórica acerca desse período:

Havia as escolas de aprendizes artífices, mantidas pelo Governo Federal ensinando ofício a menores que não trabalhavam, ao mesmo tempo em que lhes ministravam o ensino primário. Seu rendimento era extremamente baixo, resultado das precárias condições de vida dos alunos e de suas famílias, a evasão era alta e a qualidade de ensino precária. (CUNHA, 2005, p. 35).

Quase um século após o primeiro ato governamental para a profissionalização do trabalhador no Brasil, em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Mediante o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, o Presidente da República, Nilo Peçanha, instituiu o Ensino Profissional mantido pela União. Foram, então, criadas no Brasil 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes e Artífices. Oliveira (2010) descreve esse marco como sendo uma possibilidade de aumento substancial na formação de artífices, operários e contramestres, com base no ensino prático e de conhecimentos técnicos.

3.2.1.1 Ensino profissional no Piauí: reconstituição histórica

No âmbito do estado do Piauí, para empreender discussão acerca do ensino profissional no Piauí, comporta, inicialmente, proceder a uma reconstituição do contexto histórico, registrando-se que, no Piauí, cerca de cem dias após a criação do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, o Coronel Josino José Ferreira, designado pelo governo central, chega com a missão de instalar e dirigir a Escola de Aprendizes Artífices, cujo objetivo, conforme descrito no Art. 2 do referido Decreto, assim expressa seu propósito:

Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais. (BRASIL, 1909, p. 1).

Revela-se, desse modo, que o contexto histórico desse período é marcado pela preocupação com o desenvolvimento econômico, notadamente, na relação direta desse desenvolvimento com a expansão escolar e a clara definição de propósitos educacionais vinculados a esse desenvolvimento. Observa-se, nesse sentido, que a orientação do Decreto que cria as Escolas de Aprendizes e Artífices, aponta para a consulta aos potenciais de implementação de indústrias nos locais onde essas escolas fossem implantadas. Analisa-se, contudo, que a realidade econômica do Piauí, nesse cenário histórico de implantação da mencionada escola, distanciava-se desses propósitos, pois não havia intenções políticas, nem condições socioeconômicas que possibilitassem a implantação de qualquer tipo de indústria, conforme acrescenta Nunes (1963, p. 100):

Nos primeiros decênios do século XX a pecuária ainda lidera a vida econômica do Piauí. Os produtos piauienses que interessavam ao capital estrangeiro, durante o século XIX e a primeira metade do século XX, foram além do gado e seus derivados, algodão, maniçoba, cera de carnaúba e babaçu.

Conseqüentemente, vê-se que a implantação da referida escola seria um desafiante propósito para a realidade do Piauí, visto que o funcionamento dessa escola implicava diversos desafios que precisam ser enfrentados, inclusive desafios de ordem de formação de quadros dos profissionais que implantariam as oficinas de trabalho mecânico. O desafio, na verdade, seria encontrar mestres que teriam, também, por incumbência, montar as oficinas nas quais o aprendizado do ofício iria se concretizar. Não obstante os impasses e desafios, a escola piauiense, no ano de 1910, teve seu primeiro quadro docente assim constituído:

Uma professora para o curso de primeiras letras, dois professores para o curso de desenho e quatro mestres (um maquinista e serralheiro, um carpinteiro e marceneiro, um ferreiro e um sapateiro) que foram encarregados de organizar suas oficinas de artes mecânicas, Ferrarias, Serralheria e Sapataria (REGO; RODRIGUES, 2009, p. 17).

Considerando-se essa composição do primeiro quadro docente da Escola de Aprendizes e Artífices do Piauí, fica evidente a constituição de dois perfis profissionais para conduzir o ensino, os profissionais e os mestres de oficina. Diante

dessa realidade, é possível constatar que a profissionalização docente, à época, caracterizava-se por um perfil de professor(a) da escola primária, portador de uma profissionalização iniciada no magistério – Escola Normal e os Mestres de Ofício, que se habilitavam para o exercício da docência. Quanto aos mestres e suas atribuições no processo de instrução dos alunos evidencia-se a ausência de uma formação para a docência. Entretanto, nesse contexto, a docência na educação profissional começa a se constituir, de modo que, segundo Silva e Catani (2011, p. 197), a profissão docente, assim se descreve:

Define-se no âmbito das atividades tipicamente escolares e que são facilmente reconhecíveis, quando descrevemos experiências de professores atuando individualmente em uma turma de estudantes e lecionando conteúdos de diversas disciplinas, no caso do ensino primário, ou conteúdos de disciplinas específicas, em se tratando do ensino secundário.

Evidencia-se, desse modo, que as atividades escolares com o propósito de levar a instrução aos alunos desenvolviam-se no âmbito da Escola de Ofícios que se instalava no Piauí, como referendado por esses autores, fato que caracterizou o início da constituição da profissão de professor nos primeiros anos do século XX. Silva e Catani (2011) destacam que “foi notável uma definição clara do professor no âmbito social, apresentado como servidor público”. Entretanto, parece não ser claro, no contexto da implantação da Escola de Aprendizes e Artífices do Piauí, em 1910, o papel assumido pelo professor, mesmo para aquele que estava atuando no âmbito dessa escola e nela desenvolvia a instrução dos alunos.

Nessa perspectiva, o Decreto nº 7.566, de 29 de setembro de 1909, somente anunciaria a expedição de um regimento para regulamentar as atribuições desses agentes do ensino da Escola de Aprendizes e Artífices, conforme descrito no seu art. 14: “no Regimento Interno dessas escolas, que será oportunamente expedido pelo ministro, e estabelecidas as atribuições e os deveres dos empregados, as disposições referentes à administração da escola, das oficinas e outras necessidades para seu regular funcionamento”.

Entretanto, um elemento se destaca em meio a essas indefinições quanto à análise da constituição da profissão docente, a partir do Decreto nº 7.566, que trata da implantação da Escola de Aprendizes e Artífices, tem-se de valorização aferida pelo próprio caráter da escola – voltada para o ensino de ofícios, à figura do mestre

de oficina, que nesse Decreto, no seu art. 04, - ao tratar da composição do quadro de funcionários da Escola, não faz uma clara menção à figura do professor, enquanto profissional responsável pelo ensino nessas escolas de aprendizes.

No entanto, no parágrafo 03, deste mesmo artigo, encontram-se elementos sobre a contratação de *mestres de oficinas*, assim expresso: “os mestres de oficinas serão contratados por tempo não excedente a quatro anos, vencendo 200\$ mensais além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto”. E ainda, no art. 15, ao definir o envolvimento desses mestres na organização do planejamento didático: “Os programas para os cursos serão formulados pelo respectivo diretor, de acordo com os mestres das oficinas, e submetidos à aprovação do ministro”.

As diretrizes nacionais que regulamentavam a oferta da educação profissional no contexto de implantação da Escola de Aprendizes e Artífices, no início do século XX, segundo Silva e Catani (2011, p. 205), eram consonantes, estes referem: “[...] foi marcante o movimento entre a preocupação ontológica com a figura do professor e a ênfase que passou a ser dirigida à subordinação da atividade desse profissional ao modelo de escolarização”. Manifestava-se, por conseguinte, uma visível preocupação com a coerência entre o trabalho do professor e as necessidades da escola. Assim, nessa escola, cuja finalidade precípua era a instrução de um ofício ou arte, a ênfase estaria na valorização do trabalho desenvolvido pelo mestre da oficina.

Neste caso, diz-se que a precariedade do ensino impõe que se analise o processo de constituição da escola e também dos agentes que nela atuam, no sentido de fazer cumprir sua missão. No contexto da escola implantada no Piauí, Rego e Rodrigues (2009) relatam que somente após vinte e cinco anos dessa implantação, em 1935, acontece a primeira colação de grau, com quatro alunos formados em cursos de artífices, denunciando, pois, diante da complexidade do processo educativo, que se instala, a necessidade de redefinição do papel dos agentes executores desse projeto, impulsionada, inclusive, pelo necessário investimento na formação do profissional responsável pela instrução dos alunos.

Destaca-se, desse modo, a necessidade de investimentos na formação dos professores para atuar na Educação Profissional. A esse respeito, em Machado (2008), encontra-se que esses investimentos eram desenvolvidos por meio de ações emergenciais, com a finalidade de formar o profissional docente do ensino técnico. Entre estas ações, apresenta-se a iniciativa, em 1917, de criação da Escola Normal

de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, no Rio de Janeiro, com o objetivo de formar dois tipos de professores, os mestres e os contramestres, destinados às escolas profissionais, e professores de trabalhos manuais, para as escolas primárias. Essa escola manteve-se em funcionamento ao longo de vinte anos, registrando-se que dos 5.301 alunos matriculados, apenas 381 concluíram a formação. Não obstante a realidade dessa formação, no Piauí não foram encontrados registros históricos que demarcassem a participação de seus professores nesse formato de escola.

Desse modo, sem negligenciar nesta análise o caráter assistencialista e improvisado dessa escola, cuja implantação se deu sem a definição de um projeto pedagógico, que deveria ser valorizado tendo em vista tratar-se de uma instituição de ensino, justifica-se a separação imposta àqueles que não eram considerados 'intelectualmente capazes' de ingressar em um curso que ensinasse além de simples ofício, um curso que possuísse um potencial para as ciências. Dentro da realidade de uma educação de caráter assistencialista, revelando que começa a se delinear um ideário desses propósitos, quando se trata de criação do ensino técnico do século passado, como refere Fontes (1985). Nessa perspectiva, destacam-se os aspectos de cunho social e criativo que marcaram, indelevelmente, os primórdios da educação técnica no Brasil, associada à população de baixa renda, sem identidade, destituída de intenções pedagógicas de desenvolvimento intelectual pleno:

O governo e as indústrias viam as escolas como instituições piedosas e não integradas à estrutura de produção, além dos aspectos limitados impostos à qualificação qualitativa mais ampla de mão de obra industrial. (FONTES, 1985, p. 24).

No bojo das visíveis transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais passava o país, a partir de 1930, decorrentes da crise internacional da economia, que se redefine, com base na Lei n. 378 de janeiro de 1937, a nova institucionalidade da Escola de Aprendizes e Artífices passa a denominar-se Liceu Industrial. Diante desse novo contexto, cresce consideravelmente a demanda por escolarização da população trabalhadora que, de acordo com Machado (2011), apresenta-se organizada, por meio de reivindicações de escolas, na medida em que ela é condição de acesso ao mercado de trabalho e à própria sobrevivência.

Indaga-se, por conseguinte: que implicações traria a nova institucionalidade para a constituição do seu quadro de professores? Que investimentos foram

realizados para formar os quadros de professores dessas escolas? Afinal, como acrescenta Lopes (2011, p. 66), “[...] as escolas são pensadas em consonância com o tipo de docente e ajudam a construir modelos de docência”. Nesse sentido, Oliveira (2005) esclarece que o ensino industrial apresentava vários problemas, dentre eles, a falta de professores, questões de ordem financeira, desorganização das escolas e o ostracismo que vivia essa modalidade de ensino por ter sido, desde sua origem, colocada à margem do sistema nacional de ensino. Portanto, o despreparo formativo dos professores ainda se constituía característica marcante do quadro docente do Liceu Industrial, no Piauí.

A composição do quadro docente, dessa modalidade de ensino, foi constituída, historicamente, por um perfil profissional que traz na sua bagagem de formação apenas a experiência profissional vivenciada ou o próprio curso profissional. A estes profissionais que exerciam a docência nessas escolas faltavam base teórica, conhecimentos técnicos e formação pedagógica. Peterossi (1994) acrescenta que o despreparo docente aliado ao fato de que essas escolas funcionavam guardando entre si autonomia e, portanto, sem um mínimo de uniformidade de normas de programação e conduta metodológica, fez com que o método “imitativo” caracterizasse o ensino ministrado nessas escolas, influenciando a ação docente dos professores tecnicamente qualificados ou apenas com uma formação pedagógica.

À época, o Liceu Industrial do Piauí assume o caráter de escola secundária, com um currículo novo a ser desenvolvido, com aulas ministradas por disciplinas propedêuticas e profissionalizantes, neste caso, a Escola passaria a formar profissionais habilitados para a produção industrial. Entretanto, questiona-se como adequar-se à nova proposta de instituição quando ainda se recrutam professores para a educação profissional fiando-se, apenas, em formação específica e em experiência prática, crendo-se que a constituição da docência se efetivaria pelo autodidatismo (MACHADO, 2008). O descaso quanto à constituição da docência na educação profissional insere-se numa discussão mais ampla de exclusão da educação profissional quanto aos propósitos da educação brasileira e quanto a quem se destinavam os modelos formativos postos para a educação nessa modalidade.

Portanto, considera-se que desde a constituição da Escola de Aprendizes e Artífices até o contexto que marca a industrialização do Brasil, a relação entre

trabalho e educação destaca-se como problema fundamental, aspecto realçado na Constituição de 1937, que claramente explicita o dualismo escolar e a destinação do ensino profissional aos menos favorecidos. A esse respeito, o Manifesto dos Pioneiros identifica a existência, no Brasil, de dois sistemas paralelos e divorciados de educação, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis:

O sistema de ensino primário e profissional e o sistema de ensino secundário e superior teriam diferentes objetivos culturais e sociais, constituindo-se, por isso mesmo, em instrumentos de estratificação social. A escola primária e a profissional serviriam à classe popular. (CUNHA, 1997, p. 13).

Instituições educacionais, como Liceus de Artes e Ofícios, portanto, foram responsáveis pela oferta do trabalho qualificado que era compreendido nesse período como meio de se manter a ordem, evitar a desordem, mas também como “instrumento inteligente de produção industrial” (CUNHA, 1997, p. 13). A existência das Escolas Públicas profissionalizantes, neste período, vincula-se diretamente aos interesses do capital industrial, segundo o novo modelo de desenvolvimento. Visto que a economia brasileira alterava definitivamente seu eixo, deslocando-se da atividade agroexportadora para a industrial. Assim, a partir de 1942, essas escolas passam a ofertar formação profissional em nível equivalente ao secundário, vinculando-se ao ensino industrial e à estrutura do ensino do país como um todo, possibilitando, inclusive, a continuidade dos estudos aos alunos desses cursos, por meio do ingresso ao ensino superior em área equivalente à sua formação, garantia que não era assegurada anteriormente.

Naturalmente, esse quadro histórico acerca da oferta do ensino profissional redefiniu no final dos anos cinquenta, no Piauí, assim como em outros estados da federação, a condição institucional das Escolas Industriais e Técnicas, quando, então, iniciou-se o processo de transformação destas instituições em autarquias. Empoderadas pela autonomia didática e pela autonomia gestora passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais, intensificando, gradativamente, a formação de técnicos - considerados indispensáveis no enfretamento do acelerado movimento de industrialização do país.

Não obstante as visíveis e substanciais mudanças ocorridas, considera-se não ser objetivo deste estudo desenvolver uma sequência cronológica de ideias em

torno da oferta da Educação Profissional, visto que, nas subseções seguintes, intenta-se inserir discussões em torno deste arcabouço teórico no qual se delinea o processo de constituição do ensino profissional, os elementos normativos legais que a definem em seus diversos contextos históricos.

3.2.2 Educação profissional: elementos normativos - redefinições institucionais

Atualmente, têm-se no Brasil as instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) – composta, entre outras instâncias, pelos Institutos Federais- IFs, denominação que implicou num conjunto de mudanças em sua constituição, tanto em relação à nomenclatura quanto ao nível organizacional.

Entretanto, visando construir um itinerário desse movimento de redefinição da institucionalidade na Rede Federal de Educação Profissional, faz-se necessário um recorte no processo histórico. Assim, observa-se que, a partir da segunda metade da década de 1990, um movimento das instituições federais de educação profissional sinalizava para mudanças. O caráter inédito deste movimento foi construído em prol da definição de uma nova pedagogia institucional, na qual se inserem os debates acerca das necessidades e aspirações institucionais, cujo objetivo era alinhar as políticas e ações da instituição ao cenário que se delineava pelas demandas sociais, locais e regionais.

Em meio às mudanças nos cenários político, econômico e social brasileiro, tem-se aprovada, em 1994, a Lei Federal n. 8984, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Anuncia-se neste instrumento normativo a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET.

No bojo das ações relativas ao novo momento em que se inscreve a instituição, ocorre a aprovação, no ano de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Com esta Lei, o cenário educacional foi contemplado com o estabelecimento de uma modalidade complementar: a Educação Profissional.

No âmbito da educação básica, estruturada pela educação infantil - para crianças de 0 a 5 anos - o ensino fundamental - obrigatório, com nove anos - e o ensino médio, de três anos, insere-se também a educação profissional. A educação

superior é constituída de cursos sequenciais, cursos de graduação e de pós-graduação. A educação profissional é definida como complementar à educação básica, portanto a ela articulada, podendo ser desenvolvida em diferentes níveis, para jovens e adultos com escolaridades diversas.

Ampliam-se, assim, os objetivos da educação profissional, para além da formação de técnicos de nível médio, tendo seu foco voltado também para a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização dos trabalhadores portadores de qualquer nível de escolaridade, além da atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior. Mediante essa nova realidade, a educação profissional propõe-se ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Entretanto, decorrido um ano da promulgação dessa Lei, alterações significativas são realizadas no seu texto, pelo Decreto n. 2.208, regulamentando a chamada “Reforma da Educação Profissional”, que traz no seu bojo, com base no ideário do “Estado Mínimo”, profundas mudanças na legislação vigente, cujo direcionamento encaminha-se para o desenho de um projeto diferenciado para estas instituições. Assim, a expansão da oferta da educação profissional se dá ancorada no convênio assinado pelo governo brasileiro, à época, com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP.

Todavia, à medida que o cenário político se redefine na conjuntura nacional, novas medidas são editadas para Educação Profissional, que neste contexto sofre o acréscimo do termo - Tecnológica. Assim, a substituição do Decreto 2.208-97, pelo Decreto n. 5.154-04, implica para os Centros Federais a recuperação das prerrogativas perdidas desde 1999, dentre elas a garantia de que a certificação, dos concluintes dos cursos técnicos seria equivalente a certificação de nível médio , possibilitando-os prosseguir com a formação superior.

Alinhando-se a um novo projeto político de governabilidade, o foco da educação profissional e tecnológica desloca-se para a qualidade social, numa lógica reversa àquela existente até então. A representação construída por quase um século acerca da oferta do ensino profissional é repaginada no atual contexto, vislumbrando-se nesta nova institucionalidade a criação de um novo paradigma orientador dessa oferta de ensino para além de uma concepção de caráter funcionalista que se limita a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que

se refere a dar respostas a sua demanda por mão de obra qualificada. A natureza e singularidade da nova instituição - os Institutos federais apresentam-se delineadas num conjunto de políticas para EPT.

Pela injunção legal, observa-se que a nova institucionalidade, imposta pela Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, que trata, dentre outros elementos normativos, sobre as finalidades dos Institutos Federais (IFs), diversifica e amplia significativamente a oferta de cursos nos diferentes níveis e modalidades de ensino nessas instituições, cuja missão imposta, a todas que compõem a RFEPCT, quanto à expansão da oferta de cursos, está representada por desafios significativos, entre estes se destaca a heterogeneidade formativa dos professores que compõem o quadro docente dessas instituições.

Dentre as premissas que envolvem a criação dos institutos federais, constata-se a necessidade de destinar determinados percentuais de vagas para distintas modalidades de ensino. De acordo com a Lei 11.892/2008, os institutos devem destinar, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas para educação profissional técnica de nível médio e, no mínimo, 20% (vinte por cento) das vagas para *“cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”*. Dessa forma, assume especial relevância a análise acerca dos múltiplos aspectos que permeiam o processo de implantação de cursos de Formação de Professores, visto que este é um dos objetivos primordiais que envolve a própria concepção dos institutos federais.

Destaca-se, ainda, que estas novas orientações convergem para uma concepção de educação profissional e tecnológica-EPT em que os processos de formação são pautados nas premissas de integração e de articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica, enquanto dimensões fundamentais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao exercício profissional, que se desdobram em ações de ensino, pesquisa e extensão.

As características que realinham essa nova institucionalidade possibilitam, neste estudo, a discussão ampla e necessária acerca dos aspectos que constituem a aquisição da profissionalidade docente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, enquanto elemento constitutivo da profissão de professor,

trazendo nas narrativas autobiográficas dos bacharéis professores, que atuam no Campus Teresina Central do Instituto Federal do Piauí - IFPI, os elementos que fundamentam essa compreensão do objeto de estudo em foco.

Contudo, considera-se relevante a discussão em torno do movimento histórico construído por esta instituição secular acerca das políticas e diretrizes que orientam a formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino, objeto de discussão na subseção seguinte.

3.2.3 Tessitura da formação de professores: políticas e diretrizes da educação profissional

As primeiras iniciativas de formar o professor para educação profissional são marcadas por evidências que caracterizam a teoria e a prática formativa de professores a uma forte vinculação à ideia de *curso especial*. No Brasil, essa ideia de formação de professores de caráter emergencial e aligeirada foi iniciada com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, em 1917, instituição criada para resolver um entrave ao desenvolvimento do ensino profissional, a falta de mestres de oficina e de professores qualificados. Assim, o Decreto n. 1880, de 11 de agosto de 1917, criava esta Escola, cuja finalidade é apontada no art. 1º “Para instrução e preparo de professores, mestres e contra-mestres dos vários Institutos, Escolas Profissionais do Distrito Federal, assim como de professores de trabalhos manuais para as escolas primárias”.

Este projeto institucional alinhava-se com as ideias da Escola Nova, com a teoria desenvolvimentista e com um necessário investimento na valorização do docente do ensino profissional. Entretanto, dificuldades financeiras enfrentadas pela referida Escola, que era mantida pelo município do Distrito Federal, levaram-na a ser transferida, em 27 de julho de 1919, para o Governo Federal. Mesmo assim, a única instituição que respondia pelo preparo dos professores do ensino profissional teve seu fechamento decretado em 1937.

Posteriormente, as Leis Orgânicas de Ensino (década de 1940) determinaram que os cursos de formação docente deveriam ser "apropriados" para os ensinos industrial, comercial, agrícola e normal, visando ao aperfeiçoamento docente, no qual seriam consideradas as especificidades da formação profissional

em foco, não obstante caiba registrar não haver evidências concretas acerca da formação pedagógica apresentada aos professores deste tipo de ensino.

Na sequência cronológica dos fatos que se relacionam às políticas e às práticas de formação dos professores que atuam na EPT encontram-se, ainda, registros no art. 59 da Lei n. 4024-61 que estabelecia a oferta de cursos especiais de educação técnica, objetivando habilitar professores para as disciplinas dos cursos técnicos. Esses dispositivos legais, entretanto, não apresentaram estrutura consistente e apropriada aos propósitos de uma formação pedagógica dos referidos professores, como registrado por Cunha (1997, 2005).

Analisando-se a regulamentação legal sobre a formação de professores para a EPT, encontra-se no texto da Lei n. 5.540/68 (Reforma Universitária), no seu artigo 30, a orientação de que, também, a formação dos professores para as disciplinas técnicas do ensino de segundo grau deveria ser feita em cursos superiores. Nesse sentido, o Parecer do Conselho Federal de Educação-CFE n. 479/68 ocupou-se de propor orientações sobre currículos mínimos e duração dos cursos, com base nas normas adotadas pelo Parecer CFE n. 262/62. Porém, o subterfúgio da habilitação mediante exame de suficiência, paliativo aceito pelo Decreto-Lei n. 464/69, que estabeleceu normas complementares à Lei n. 5.540/68, contribuiu para tornar sem efeito esse instrumento legal.

As mudanças no modelo político brasileiro implicaram na injunção da Lei n. 5.692/71 que, com seu caráter compulsório para a oferta de formação profissional vinculada ao ensino de *segundo grau*, caracterizava a compartimentação deste nível do ensino em duas etapas de formação: uma parte comum, de educação geral e outra específica voltada à preparação para o mundo do trabalho. Esta normatização do ensino de *segundo grau*, à época, implicou na definição de um plano unificador da formação de professores para disciplinas especializadas do ensino médio, cujo projeto visava profissionalizar os estudantes, reforma que se deu por meio da parceria MEC-USAID.

Nesse sentido, analisa-se que diversos dispositivos legais sucederam-se com foco na formação do professor do ensino técnico, embora conste na memória histórica dessas instituições, a vinculação dessa formação a um caráter emergencial e fragmentário, mais especificamente no que concerne aos Cursos Emergenciais Esquema I e Esquema II. O primeiro contemplava o propósito de possibilitar a *formação pedagógica* aos portadores de diploma de nível superior; o segundo trazia

essa mesma formação do Esquema I aos portadores de diploma de curso técnico, além de acrescentar as disciplinas de conteúdo técnico específico. Contudo, esta medida de caráter aligeirado da formação pareceu não dar conta das reais necessidades na qual a oferta do ensino técnico estava inserida, notadamente quando se trata de atender as regiões com maior número de escolas técnicas e, conseqüentemente, com maior demanda de professores para atuar neste ensino.

No Estado do Piauí, essa medida emergencial de formação de professores para atuar no ensino técnico foi significativa a partir do estabelecimento de parceria com a Universidade Federal do Piauí, com oferta de cursos dessa natureza. Constata-se, ainda hoje, no quadro docente do Campus Teresina Central do IFPI, a atuação de vários professores que participaram desse modelo formativo.

É significativo demarcar que ao longo da trajetória construída pela rede federal foram propostas diversificadas experiências de formação voltadas para a docência na área técnica, ressaltando-se a vinculação destas ao contexto de atuação da prática e sua caracterização enquanto políticas deficitárias para a formação de profissionais capacitados na área pedagógica. Justifica-se, pois, no contexto atual, questionamentos acerca das bases teóricas e metodológicas que orientam os marcos regulatórios das diretrizes nacionais quanto à formação desses professores para o exercício da docência.

Assim, em 1996, com a aprovação da Lei n. 9.394/96, inicia-se um processo de regulamentação na oferta da Educação Profissional, apesar dos ganhos significativos neste aspecto, observa-se que esta legislação conservou a prerrogativa aos portadores de diplomas de nível superior, sem licenciatura e interessados em atuar na educação básica, de cursarem programas de formação pedagógica (art. 63, inciso II), esta injunção legal, entretanto, não foi atendida pelas instituições ofertantes de EPT ao permitirem o acesso de bacharéis e tecnólogos em seus quadros para exercer a docência sem o apoio necessário e a garantia de devida formação pedagógica.

A atual Lei da educação brasileira, logo no ano seguinte, foi regulamentada pelo Decreto n. 2.208 nos artigos que tratam especificamente da educação profissional. A Reforma da educação profissional é implantada e, neste contexto, foram estabelecidas normas especiais à preparação de professores para as disciplinas de cunho técnico por meio da aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP n. 02/97. No entanto, essas diretrizes, embora

pertinentes, parecem não ter sustentação quando se trata da carga horária mínima aprovada para sua implementação e, ainda, sobre a sua efetiva implantação nos sistemas de ensino que ofertam essa modalidade de educação.

Nesse mesmo período observa-se um crescimento expressivo do número de escolas federais de educação profissional e tecnológica e com esta expansão surgem novas possibilidades de atuação institucional com novas propostas político-pedagógicas integradas ao seu caráter predominantemente social, o que sinaliza para a emergência de uma nova institucionalidade que representa a materialização deste novo projeto, a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Esse contexto de nova institucionalidade estabelecida e com uma legislação vigente voltada à regulamentação da oferta do ensino profissional ainda carece de dispositivos regulamentadores para a definição de um projeto de formação inicial ou continuada para os docentes que exercem a docência na EPT, condição esta, preocupante frente à caracterização do quadro docente que se constitui, historicamente na EPT, segundo considera Machado (2008a, p. 48):

[...] a heterogeneidade institucional, situacional e de trajetória profissional do professorado da EPT é um dado importante a ser considerado pelas políticas de formação inicial e continuada destinadas aos docentes, sobretudo quando se pensa que, em vista das atuais questões relativas ao mundo do trabalho, à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, à vida em sociedade, o exercício dessa docência se tornou mais complexo, exigindo-se das práticas pedagógicas maior coerência, consistência, diálogo, participação.

A complexidade crescente que envolve o ato de tornar-se professor e saber ensinar amplia a visibilidade às lacunas formativas e às formas de reorientá-las ou mesmos superá-las. Este desafio não é pequeno para a dinâmica do trabalho docente, se, em especial, considerar-se o processo de formação pelo qual passam os professores, por vezes, sem a devida focalização no exercício da docência, como é caso da maioria dos professores da EPT, tendo em vista o caráter técnico e instrumental de suas disciplinas curriculares.

Assim, discutir a profissionalidade docente comporta tratar tanto de aspectos relativos aos desafios e incertezas da ação docente, quanto agregar questões pertinentes aos percursos formativos dos professores, bem como da possibilidade e

necessidade de ressignificação de sua prática pedagógica, de modo que percebam a necessidade de reflexão de forma crítica para atuação em um contexto de mudanças no qual reconheçam que o conhecimento e as aprendizagens, enquanto processos, precisam ser atualizados, ressignificados, no sentido do entendimento de que se promove o desenvolvimento do que é construído em si mesmo. Destaca-se, neste contexto a afirmação de Nóvoa (1995, p. 25) ao reportar-se ao papel da formação e suas implicações:

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O autor referenda o sentido de formação registrando que é importante assinalar que a formação docente não se produz pelo simples movimento de acumular conhecimentos ou teorias, mas que acentua a capacidade de reflexão crítica sobre a pessoa, sobre suas práticas e seus saberes. E as instituições educativas, enquanto copartícipes nessa construção pessoal da formação docente, têm papel relevante na condução de um projeto diferenciado de formação profissional que implica na construção da autonomia dos professores.

Contudo, a análise das diretrizes que regulamentam a formação dos professores, que atuam nos cursos de educação profissional, continua assumindo caráter de provisoriedade. Observa-se que o Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997 trouxe a necessidade de formação para os docentes que atuariam no ensino técnico, nos seguintes termos:

Art. 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Ocorre que a efetiva implementação dessa *preparação profissional* associa-se à retórica que aborda a falta de políticas e diretrizes efetivas capazes de garantir

formação pedagógica aos técnicos ou bacharéis professores. A propósito, é como expressa o parágrafo único desse Decreto: “Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação”.

Outro aspecto que também favoreceu para essa não implementação deveu-se a mudanças advindas do novo cenário político que levaram à revogação do Decreto Federal n. 2.208-97, surgindo em seu lugar o Decreto Federal n. 5.154, de 23 de julho de 2004, sem, necessariamente, estabelecer, neste instrumento normativo, qualquer referência à obrigatoriedade de formação pedagógica para os docentes que atuavam na Educação Profissional, tampouco mencionava a oferta de cursos de formação pedagógica no âmbito da rede federal.

Pode-se afirmar que estes dispositivos legais refletem o teor das discussões e das propostas apresentadas para a rede federal de educação profissional e tecnológica nos últimos anos quanto à formação de seus professores, evidenciando, ainda mais, a necessidade do desenvolvimento de políticas específicas com essa finalidade.

Ressalta-se, ainda, que estas discussões foram retomadas com a implementação da Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008, que criou a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Nessa nova carreira, o requisito de ingresso no cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é *“possuir habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente”*, contudo, tal requisito, ainda não se aplica no momento atual, pois, constata-se ainda, a continuidade de um modelo que se pauta, a rigor, por um certo descompromisso com a formação pedagógica dos professores que atuam nos cursos de educação profissional.

Desse modo, o desafio de ensinar, ato cada vez mais complexo, está repleto de incumbências que estão circunscritas ao trabalho do professor, na construção de sua formação, o que implica, de certa forma, na construção de sua profissionalidade. Este desafio não é pequeno para a dinâmica do trabalho docente, se, em especial, considerar-se o processo de formação inicial e contínua, pelo qual passam esses professores, que no caso específico da EPT, objeto de discussão nesse estudo, não contaram com formação específica para a docência, posto que a formação específica dos bacharelados não contempla a parte pedagógica na sua proposta

curricular, aspecto que acarreta a necessidade de uma formação docente contínua para aqueles que optam pelo exercício da docência.

Entretanto, nesse aspecto, na Resolução-CNE n. 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, encontra-se a especificação de uma exigência formativa aos docentes que atuam nessa modalidade de ensino:

Art. 40 [...]

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

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

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

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

Essas diretrizes trazem inovações quanto à especificidade dos processos formativos a serem desenvolvidos no âmbito da EPT. Entretanto, conforme a mesma legislação, aproximadamente cinco anos é o prazo estabelecido para as instituições ofertantes de EPT se organizarem no sentido de planejar e implementar esses processos formativos, o que se caracteriza como mais um desafio a ser enfrentado com vistas à valorização da construção de percursos formativos dos seus professores. Percursos esses que podem ser construídos nos processos de formação contínua.

Na continuidade discursiva e crítica-reflexiva acerca do desenvolvimento das ideias aqui postuladas, apresenta-se na seção seguinte, o movimento da profissionalização docente, empregando-se uma análise acerca do entrelace profissionalização/profissionalismo relacionando aos elementos caracterizadores da profissionalidade docente.

4 ENTRELACES DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: MOVIMENTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Esta seção trata sobre a constituição da profissionalidade docente circunscrita ao movimento de profissionalização docente, com foco na formação pedagógica do bacharel professor que exerce a docência no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica-EPT. Essa discussão faz-se necessária, ao redimensionar-se a complexidade da profissão docente imbrincada face “à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar”, como refere Nóvoa (2000, p. 17). Uma nova reflexão acerca dessa afirmação leva a questionar com Roldão (2000b, p. 5): “será professor uma profissão?” que, nesse sentido, explicita, acrescentando:

[...] sobre a natureza e os caracterizadores de profissionalidade docente, no sentido de distinguir aquilo que se caracteriza como profissão, distinguindo-a de outras formas de prestação social de trabalho, tais como o ofício, o trabalho técnico, ou o de funcionário (ROLDÃO, 2000b, p. 5).

Depreende-se dessas ideias a relevante contribuição advinda dessas instâncias, conforme asseguram esses autores, na caracterização dos elementos definidores da natureza da profissionalidade e as formas de sua aquisição. Entretanto, o processo aquisitivo da profissionalidade docente encontra-se na interface com o processo de profissionalização e para se empreender uma análise e a compreensão desse processo faz-se necessário considerar a retórica atual sobre profissionalismo e autonomia dos professores, pois a realidade cotidiana se apresenta de tal forma, em oposição ao protagonismo desses profissionais, que fatores burocráticos externos e diversos mecanismos de regulação do atual sistema educativo implicam, de certo modo, no controle das ações dos professores e, conseqüentemente, na definição de uma trajetória profissional que os distanciam da profissionalização.

Nesse entendimento, recorreremos às contribuições advindas das análises de Day (2001, p. 21) ao afirmar:

[...] as transformações ocorridas ao longo dos últimos vinte e cinco anos desafiaram a autonomia profissional dos professores e levantaram a questão sobre o que significa ser um profissional sob

um escrutínio público cada vez maior. [...]. Uma reivindicação tradicional básica dos professores é a de que são “profissionais”. Nesta ideia está implícita a percepção de uma tradição segundo a qual a sua formação lhes proporciona o domínio do conhecimento especializado da disciplina, da pedagogia e dos alunos, ao mesmo tempo que a sua posição enquanto professores lhes confere um certo grau de autonomia. Saber se os professores são ou não profissionais é uma questão que tem sido amplamente discutida ao longo dos anos.

Essas ideias, mesmo tendo sido apresentadas há mais de uma década, são atuais, pois convergem para o preponderante papel da formação no que diz respeito à aquisição dos conhecimentos e atributos necessários ao exercício qualificado da profissão docente e de garantia de certo grau de domínio referente à autonomia profissional, considerados aspectos intrínsecos na definição dos professores enquanto profissionais. Condição que não impede, contudo, de frequentemente questionar-se sobre a não aquisição, por esses profissionais, de tais aspectos relevantes para sua profissionalização, o que incita à recorrente reflexão acerca dos elementos que contribuem para caracterizar a profissão docente como uma semiprofissão.

Nesse contexto, insere-se a discussão relacionada ao objeto deste estudo, ao se tratar acerca da profissionalidade do bacharel professor com as especificidades que a envolvem, notadamente, da relação simbiótica estabelecida entre a constituição da profissionalidade, enquanto condição profissional, construída por meio de processos formativos que valorizam as singularidades da atuação profissional com todos os atributos que lhes são inerentes. Na aquisição desse conjunto de atributos o referido autor aponta que, diferente de outras categorias profissionais socialmente definidas, “[...] os professores não detêm o controlo sobre os padrões profissionais (ao contrário, por exemplo, dos médicos e dos advogados), o ensino tem sido encarado, neste sentido, como uma - semiprofissão” (DAY, 2001, p. 22).

Assim, dos atributos citados depreendem-se elementos para uma análise que possibilita a caracterização do bacharel professor como uma pessoa que desenvolve atividade de ensino sem, formalmente, congregar a essa prática os atributos que o definiriam como um profissional, particularmente quando se trata do atributo relacionado a uma formação pedagógica específica para o exercício da docência.

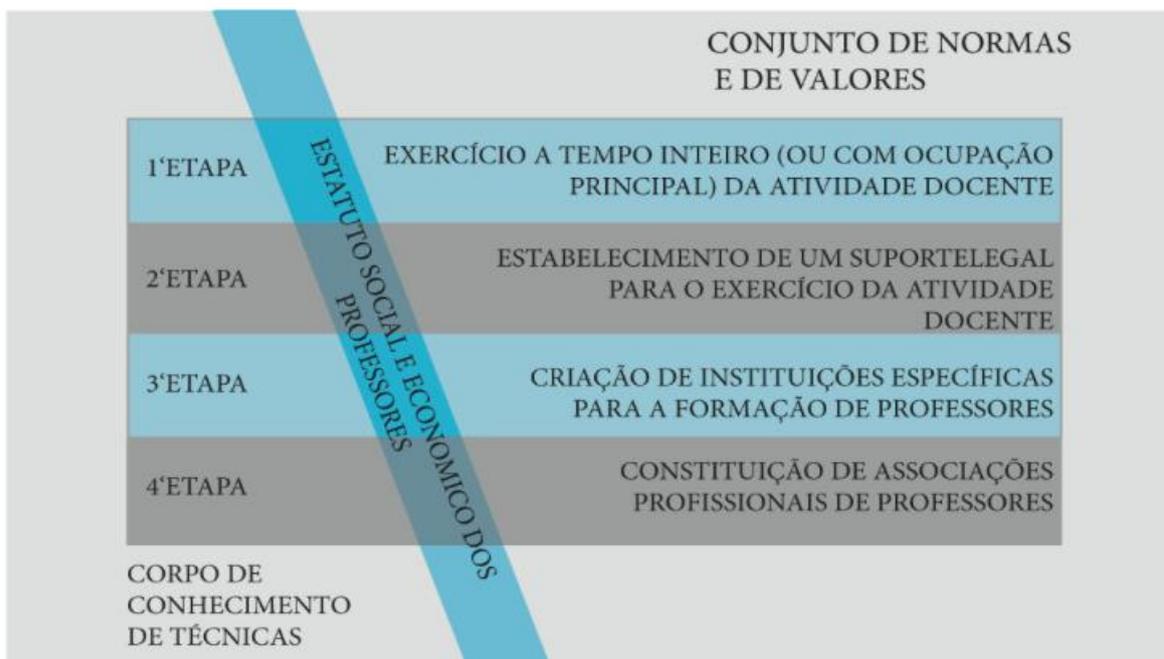
Esta análise, portanto, direciona-se para uma possível definição de atributos considerados significativos para o profissional docente, principalmente quando a docência é exercida por bacharéis professores que não obtiveram formação que os credenciassem, inicialmente, para esse exercício profissional docente, quais sejam: conhecimentos técnicos especializados, construídos e aperfeiçoados na trajetória profissional; definição do processo identitário na sincronicidade da formação contínua e circunscrita na ação coletiva do contexto de atuação profissional; autonomia profissional exercida com base, sobretudo, na apropriação dos mecanismos regulamentares da profissão. São atributos com potencial construtivo do percurso profissional, que será objeto de posterior análise, neste estudo.

Acrescenta-se, no arcabouço dessa discussão ser necessária análise acerca da polissemia que envolve os termos - Profissionalismo; Profissionalização e Profissionalidade, que em seus significados comportam elementos que levam à compreensão do processo de consolidação do estatuto e natureza da profissão docente. Nesse sentido, é relevante iniciar-se essa discussão a partir do seguinte conceito de profissão:

Conjunto dos interesses que dizem respeito ao exercício de uma actividade institucionalizada, em que o indivíduo tira os seus meios de subsistência, actividade que exige um corpo de saberes e de saberes-fazer e a adesão a condutas e a comportamentos, nomeadamente de ordem ética, definidos colectivamente e reconhecidos socialmente. (NÓVOA, 1995, p. 20).

A abrangência desse conceito passa pela exigência de um corpo de conhecimentos específicos para o exercício da profissão circunscritos na multidimensionalidade que a envolve, “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos” (NÓVOA, 1995, p. 21). Com base nesse conceito, o autor descreve um esquema matricial, conforme expresso na Figura 11, que possibilita uma análise do processo histórico de profissionalização da atividade docente, tendo como referência um eixo estruturante definido com base na evolução do estatuto social dos professores e do conjunto das relações de força que estes estabeleceram e mantiveram com os diferentes grupos sociais. (NÓVOA, 1995).

Figura 11 - Processo de profissionalização do professorado



Fonte: Nóvoa (1995, p. 20), 2016

Tomando-se por referência este esquema, apresentado por Nóvoa (1995), busca-se inferir sobre alguns aspectos atuais que caracterizam o processo de profissionalização docente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, campo singular de realização deste estudo, sem, contudo, ter-se a intenção de abarcá-lo na sua totalidade. Apresenta-se, a seguir, uma breve análise que envolve, *a priori*, os participantes deste estudo. Delineia-se, no esquema estrutural do autor alguns elementos desse processo, a exemplo das etapas que o integram, de suas dimensões e seu eixo estruturante, como explicitadas.

Sobre as etapas:

- a. Predomina entre os professores bacharéis da EPT, no IFPI, o exercício da atividade docente em tempo integral (dedicação exclusiva), caracterizada enquanto ocupação prioritária, a carreira de professor da educação básica técnica e tecnológica- EBTT. Entretanto, os professores bacharéis reafirmam frequentemente em seus discursos que sua identidade profissional é definida com base na sua formação inicial de técnico, por exemplo: engenheiro, analista de sistemas sendo a docência entendida por estes, como a segunda atividade profissional.

- b. A forma de ingresso na carreira –concurso público – admitida aos bacharéis professores que atuam na EPT imprime um caráter de licença oficial, que confirma sua condição de - profissional do ensino - assegurando-lhe garantias e submetendo-o ao controle e regulação da profissão por meio do Estatuto do servidor público e do Plano de Carreira do Professor da Educação básica, técnica e tecnológica.
- c. A vigência legal quanto à exigência de uma formação profissional aos docentes é regulamentada na – Lei 9394-96 - LDB, nos seus artigos que tratam da formação exigida para o ingresso na profissão docente no âmbito da educação básica. Entretanto, a inobservância desse regulamento legal, no âmbito da EPT, possibilita o ingresso do bacharel sem a injunção desse preceito legal relacionado à formação específica ao exercício da docência. A docência é assumida pelo bacharel professor sem uma exigência institucional de uma formação especializada para o exercício da docência.
- d. A presença de um número significativo de professores da EPT, no IFPI, vinculados a uma associação profissional - SINDIFPI- Sindicato dos Docentes do IFPI, que desempenha relevante contribuição na defesa de seus direitos trabalhistas, enquanto funcionários públicos. Ocorre, no entanto, que essa adesão não parece representar, para esses professores, um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores.

Sobre as dimensões:

- a. No conjunto dos bacharéis professores que exercem a docência na EPT, no IFPI, há de se reconhecer limitações em relação ao *corpus* de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente; seus saberes se apresentam frequentemente sob um caráter meramente instrumental, e não integram perspectivas teóricas que possibilitem um contato mais aproximado com o campo científico das disciplinas.

- b. Aliada à controvérsia quanto a adesão dos professores da EPT, no IFPI, aos valores éticos e a normas deontológicas que regem o cotidiano de suas práticas educativas, assim como nas relações no interior e no exterior do corpo docente. Aponta-se que o processo identitário profissional não pode ser dissociado da adesão desses professores ao projeto histórico da escolarização, princípio fundante da profissão e definidor dos limites internos da sua atividade.

Sobre o eixo estruturante:

Acredita-se que os professores da EPT, no IFPI, parecem, hoje, lograr de certo prestígio social em relação aos demais profissionais da carreira docente na educação básica, mas acredita-se, também, que estes não se sentem confortáveis em relação a seu estatuto socioprofissional, condição que os levam a manter uma dinâmica reivindicativa forte, bem como a lutar constantemente pelo usufruto de uma situação econômica mais digna, condições consideradas essenciais para o cumprimento da importante tarefa educativa confiada aos professores.

Nesse contexto de análise sobre o processo de profissionalização docente, são valiosas as contribuições de Barriga e Espinosa (2001), quanto à análise sociológica produzida por diversos autores, sobre as profissões, nesse sentido apontam ser o professor um profissional, visto ser detentor de um corpo de conhecimentos específicos, de um domínio intelectual, que rege seu trabalho, racionalizando sobre regras claras e utilizando mecanismos concretos de ingresso na profissão.

Diante dessas análises prévias, destacam-se, posteriormente, na seção de análise dos dados deste estudo, outras aproximações com as narrativas construídas pelos participantes desse estudo, no sentido de garantir maior fidedignidade ao arcabouço das análises empreendidas. Dessa forma, na subseção seguinte, amplia-se a discussão teórica em torno dos termos- Profissionalismo; Profissionalização e Profissionalidade, colocando em realce os significados que estes comportam para a compreensão do objeto do estudo perspectivado.

Assim, tendo como referência o termo *Profissionalismo* busca-se sincronizá-lo aos conceitos de *profissionalização*, estreitamente ligado às ideias que orbitam em torno de políticas educacionais e autonomia profissional e, também, o termo

Profissionalidade, apresentando um encadeamento quase natural entre as ideias de atributos e destrezas potencializadoras da mudança e do aperfeiçoamento profissional docente, elementos tidos como basilares de uma formação contínua. São conceitos que se contrapõem, simultaneamente, ao imprevisto e à circunstancialidade que marca o ingresso e a trajetória profissional de muitos professores, pois se relacionam diretamente à definição do processo identitário na profissão, exacerbando o compromisso com práticas educativas críticas e transformadoras.

Nesse contexto, a profissionalidade é vista, não apenas voltada para a vida profissional, mas para a formação integral, para recomposição das identidades profissional e pessoal, no contexto do trabalho, das instituições educativas, considerando o desenvolvimento e a interdependência de saberes e interações entre os pares, reconhecendo a dinâmica desses processos que possibilitam contribuições individuais e coletivas.

Nesta perspectiva, é recomendável que a profissionalidade seja pensada, analisada, fora da compreensão da complexidade que a envolve, o que implica em articulação e desenvolvimento permanente de capacidades e competências que exigem a reconstrução dos saberes e práticas, requerem uma formação contínua do sujeito, em seu processo educativo. (ROLDÃO, 2001).

Na construção desse arcabouço teórico tornou-se relevante a inserção de elementos conceituais acerca dos termos profissionalismo na perspectiva de buscar uma maior compreensão da relação síncrona com a profissionalização e com o movimento de aquisição da profissionalidade docente.

4.1 Acerca do profissionalismo docente

Ao longo do tempo, a literatura apresentou, segundo Hargreaves e Goodson (1996), diversos discursos acerca de profissionalismo, que numa visão quase linear aparecem como ideias que se sobrepõem em alguns aspectos. Assim, o ensino visto na perspectiva do *profissionalismo clássico*, é comparado às profissões liberais (dentre elas a Medicina e o Direito), trata-se de uma lógica que busca uma aproximação com a assimilação de condutas e códigos ético-deontológicos predeterminados e controlados pelo próprio corpo de profissionais, detentores de um saber de rigor científico e técnico, assim é concebido o professor.

Hargreaves e Goodson (1996) destacam sobre o *profissionalismo prático*, definindo-o partir da ênfase na experiência e no saber prático construído por cada professor, imbricado de subjetividade manifesta na experiência e nas rotinas, tem caráter antagônico ao saber técnico, pois privilegia o conhecimento prático. O professor é anodidamente concebido como profissional prático que faz uso de juízo discricionário.

Para esses autores, a esses dois tipos de profissionalismo, congregam ao profissionalismo os termos *flexível, alargado e complexo*, os quais objetivam apresentar uma visão ampliada do processo educativo, na lógica de que aos professores é exigida somente a execução de tarefas a partir de comportamentos pré-definidos por outros agentes, tendo em vista que aos professores compete a construção de capacidades amplas, bem como o exercício do protagonismo de sua prática num contínuo processo de desenvolvimento profissional.

O *profissionalismo flexível* se insere na perspectiva de um profissional de contexto, de um professor que realiza um trabalho colaborativo, em oposição ao individualismo e ao isolamento da prática educativa. Mediante ampla atuação profissional o trabalho coletivo desenvolve-se visando fortalecer a prática para além da sala de aula, de forma integrada e plural no contexto da instituição em que atua, a flexibilidade é, assim, manifestada nessa colaboração. Entretanto, é relevante considerar a advertência apresentada pelos autores quanto à possibilidade de tais práticas aumentarem a segmentação do trabalho do professor quando sua ação se torna dependente do seu contexto de trabalho.

Por seu turno, o *profissionalismo alargado*, denominado por Hargreaves e Goodson (1996) como o “novo profissionalismo”, leva em conta a organização educativa como um todo, o professor assume um papel mais amplo e passa a ser detentor de diversificados conhecimentos em função da multidimensionalidade da prática educativa, o que implica em formas de atuação profissional diferenciadas e desenvolvidas de forma coletiva. Nesse caso, como profissional autônomo, o professor busca integrar sua prática às teorias educacionais colmatando-a em processos coletivos de formação contínua, no contexto institucional.

Os autores mencionados apontam, ainda, sobre o *profissionalismo complexo* como aspecto que se inscreve na complexidade da profissão docente e remete à associação da prática profissional, às características de desprestígio social da profissão, associada à imposição reguladora dos sistemas de ensino e aos

diferentes perfis de alunos. Paradoxalmente, ao professor são designados os papéis políticos e sociais, sua prática é intencionalmente (comportamentos e atitudes) influenciada pela organização política e pelo processo de socialização profissional. Com base nesses discursos, Hargreaves e Goodson (1996, p. 20-21) apresentam alguns princípios para definir o profissionalismo docente:

[...] maior responsabilidade de usar um juízo discricionário acerca das problemáticas do ensino, do currículo e da atenção que afeta os alunos; Comprometimento para com o trabalho com colegas em culturas de colaboração; A heteronomia ocupacional em vez da autonomia autoprotetora; Um comprometimento para com o cuidado/atenção e não unicamente um serviço anódino para com os alunos; Uma investigação orientada para o *Eu* e um esforço em relação a uma aprendizagem contínua; A criação e o reconhecimento de tarefas de elevada complexidade; um movimento para além da autoridade e autonomia tradicional do professor [...].

Estes atributos ampliam as funções docentes levando, nos idos anos de 1990, Hargreaves (1994) a descrever um movimento diferenciado na nova discussão que surge acerca do profissionalismo docente, por ele designado de *novo profissionalismo*. Movimento oriundo da ampliação do trabalho docente para além da sala de aula, envolvendo toda a escola, o professor assume a coordenação de ações de planeamento e implementação do currículo. Em oposição ao velho profissionalismo, esse novo movimento agrega ideais profissionais que perpassam pela colaboração, pelo trabalho em equipe e pela emancipação, não obstante encontre resistência por outros pensadores como refere Day (2001).

Na linha de discussão sobre os movimentos teóricos que envolvem o profissionalismo docente são relevantes, ainda, as contribuições de Hargreaves e Fullan (2012) ao advertirem que o *profissionalismo interativo* (associado à aprendizagem, ao apoio e à interação em redes e comunidades profissionais de aprendizagem) poderá ter desdobramentos e fazer surgir um *profissionalismo hiperativo*, em que os professores são convocados a tomar decisões na urgência de suas práticas, com o intuito de encontrar soluções rápidas para aumentar os resultados das aprendizagens dos alunos.

Colmatando as ideias sobre esse domínio do profissionalismo docente na literatura, Sachs (2003) contribui propondo a distinção entre *profissionalismo gerencialista* e o *profissionalismo democrático*. Direcionado à mudança

organizacional, nos seus imperativos ligados a questões de eficiência e de eficácia, surge o *profissionalismo gerencialista*. Destacam-se duas características que o delineiam: a gestão eficiente e as práticas usadas no setor privado, aplicáveis ao setor público. A gestão boa é a gestão autônoma e capaz de impor sua autoridade. Na gestão do ensino essa prática está associada às ações que implicam na prestação de contas, nos resultados mensuráveis e nos *rankings*. Neste caso, do professor é esperado o bom desempenho no alcance das metas pré-determinadas por outros agentes, como gerir a classe de estudantes e documentar em relatórios seus desempenhos para efeitos de prestação pública de contas, trabalhando, assim, de forma eficaz e eficiente em busca de alcançar resultados aos critérios estandarizados para alunos, para o docente e para a escola.

O *profissionalismo democrático*, em oposição a essas ideias, trilha um caminho que busca desmistificar o trabalho profissional e construir acordos de cooperação entre professores e outros agentes, enfatizando a ação colaborativa num trabalho de equipe, como refere Sachs (2003). Com funções ampliadas para além da sua classe de alunos, o professor assume como tarefa contribuir para o desenvolvimento da escola, do sistema educativo, da comunidade e dos alunos, particularmente, assim também, assume compromisso com o coletivo da profissão, por meio, por exemplo, de investidas nas áreas da pesquisa e da inovação que levem à construção de uma sociedade mais igualitária e participativa.

Desta forma, sem a pretensão de esgotar a discussão em torno dessa temática, reconhece-se de maneira geral, que existem na literatura, acerca do profissionalismo docente, duas linhas antagônicas. De um lado, autores que relacionam as diversas mudanças ocorridas na ação educativa e no trabalho dos professores às ideias de desqualificação desse trabalho - *desprofissionalização* - (SACRISTÁN, 1999; IMBERNÓN, 1994; SMYTH, 1995; HARGREAVES; GOODSON, 1996), nesta linha é associada aos docentes uma limitação na tomada de decisões sobre os objetivos e finalidades do ensino e maior dependência pela mensuração de resultados da aprendizagem previamente estabelecidos. De outro, existem os autores que veem novas e ampliadas formas para o trabalho docente, relacionando-as à *re-profissionalização* (HARGREAVES, 1994; MCCULLOCH; HELSBY, 2000). Diante da realidade que ora se descreve, reconhece-se a complexidade do trabalho docente, a partir de sua amplitude, que perpassa e exige

dos professores um nível, cada vez mais elaborado de racionalidade, visando a tomadas de decisões coletivas.

A compreensão a que se chega é que o conceito de profissionalismo dos professores, assumido numa perspectiva complexa e dinâmica, implica compreendê-lo a partir de uma exigência à sua problematização, partindo-se de questionamentos que levem à racionalização sobre as próprias condições do exercício profissional e a forma como os professores desenvolvem o ensino, associado a certo grau de racionalidade em relação às concepções normativas e técnicas da profissão. Seria, assim, uma possibilidade de se reconhecer nas tensões e nos paradoxos que caracterizam a profissão do professor, nas suas diferentes e contraditórias linhas teóricas, determinadas lógicas que estão na intercessão dos discursos sobre profissionalismo docente.

Na subseção seguinte aponta-se a estreita relação entre o agir profissional descrito a partir do movimento dinâmico que o relaciona à aquisição da profissionalidade e ao necessário crescimento pessoal e profissional subjacente à participação dos professores em programas de formação contínua, notadamente, quando esses professores são bacharéis que optaram pela docência sem ter, *a priori*, adquirido uma base de conhecimentos, teorias e práticas metodológicas que a fundamentassem. Por seu turno, o entendimento que emerge é que a formação contínua seria a busca incessante de atualização e aperfeiçoamento profissional capaz de promover a aquisição da profissionalidade docente.

4.2 Formação contínua: o agir profissional e o aperfeiçoamento na profissão

Aprender a ensinar é considerado um processo complexo, que inclui experiências anteriores, fatores afetivos, cognitivos e éticos, entre outros. Neste caso, diz-se que os professores desenvolvem uma forma de ser e estar no mundo, uma identidade profissional, adquirindo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que influenciam seu ensino e, por extensão, influenciam/orientam a formação das gerações a serem educadas por ele, o que reforça o entendimento de que ser professor vai muito além de uma atividade em que bastaria saber qual a técnica pedagógica mais adequada a uma situação de ensino, ou dominar o conhecimento específico de uma área ou disciplina, complexidade nem sempre compreendida ao longo da formação inicial (MIZUKAMI, 2000).

Dentro desse contexto de análise, aprender a ensinar pressupõe a aquisição de conhecimentos e destrezas, bem como é também uma questão de individualidade e expressão pessoal, um processo subjetivo focalizado nas ações dos professores, que “[...] estão condicionadas por um contexto institucional específico em relação ao qual se têm de adaptar. Nesta lógica, estamos perante um fenómeno complexo que deve ser entendido num determinado quadro social, cultural e institucional”. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 64).

À complexidade do ato de ensinar, no exercício profissional da docência, integra-se a dinamicidade do aprender a ensinar, registrando-se que este ato pressupõe mecanismos que promovem o acesso a novos conhecimentos; a reflexão sobre os aspectos da própria formação; e a inovação das práticas, incluindo a integração das tecnologias no desenvolvimento da docência. Essa aprendizagem constituinte das bases do conhecimento profissional docente necessita, pois, acontecer na inter-relação com o conhecimento do conteúdo da disciplina que leciona, das estratégias de ensino, dos estilos de aprendizagem dos seus alunos e do contexto das escolas (SHULMAN, 1986, 1987).

Assim, é necessário aliar o conhecimento da disciplina e o conhecimento pedagógico ao conhecimento da técnica na qual se inscreve o ato de ensinar. Deve ser um “aprendizado ‘para’ e ‘via’ a observação, além de uma sensibilização para o impacto de certas condutas pedagógicas” (PAQUAY; WAGNER, 2001, p. 151), pois, esses meios favorecem a aprendizagem desde que estejam aliados a um constante *feedback*, num movimento que visa facilitar as compreensões dos conteúdos que estão sendo ensinados e aprendidos (SHULMAN, 1986, 1987).

4.2.1 Formação contínua: interfaces construídas na trajetória profissional

O desafiante exercício da docência, compreendido nos seus aspectos afetivos, cognitivos e éticos, implica num processo de formação alongada por toda a trajetória profissional do professor, com vistas a aperfeiçoá-lo. Nesse sentido, ressalta-se não ser propósito deste estudo estender-se na discussão retórica acerca dos paradigmas teóricos e metodológicos definidores da formação inicial de professores, haja vista que o objeto deste estudo perpassa pela análise do exercício profissional do bacharel professor que fez opção pela docência na EPT. Busca-se, por conseguinte, nesta subseção, discutir aspectos que se relacionam à formação

contínua enquanto processo formativo docente imbricado permanentemente na trajetória do professor, visando ao seu aperfeiçoamento. Essa formação contínua converge, pois, para a construção dos conhecimentos profissionais durante o percurso profissional, visto que:

É urgente devolver a experiência ao lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional), na certeza que este processo passa pela constatação que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. (DOMINICÉ, 1990, p. 66).

A formação contínua de professores pelo seu caráter processual significaria continuidade formativa ao longo da trajetória profissional apontando para uma formação dinâmica, imbricada na investigação intencional e constante, pela via experiencial, no contexto da prática pedagógica e com potencial para a auto formação, diferenciando-se da formação continuada, que se caracteriza por ser uma formação pontual que destaca a prevalência de situações formativas extrínsecas ao contexto no qual se desenvolve a prática pedagógica. Não se trata, pois, de renegarmos a importância de um ou outro processo, mas sim de reforçar o caráter de complementaridade entre ambos, o que implica compreender a polissemia construída acerca desses termos.

Não obstante o entendimento desses aspectos, pretende-se, conforme anunciado anteriormente, discorrer com maior profundidade acerca das discussões epistemológicas nas quais se inscrevem a Formação Contínua de professores, sem contudo negligenciar a relevante contribuição da discussão teórica construída em torno da denominada Formação Continuada. Dessa forma, apresenta-se um quadro contendo os paradigmas definidos segundo Eraut (1987). Esses paradigmas congregam diferentes referenciais de formação com suas respectivas características, construído com base na síntese apresentada por Pacheco e Flores (1999, p. 129-130):

Quadro 06 - Paradigmas da formação contínua

Paradigmas	Características
<i>Da Deficiência</i>	- Um professor apresenta lacunas de formação devido à desactualização da formação inicial e à falta de competências práticas. - A formação contínua surge, assim, como uma acção de preenchimento de saberes e destrezas ou de resposta a necessidades reconhecidas como prioritárias, mais pela Administração Central do que pelos professores. - A determinação de áreas prioritárias (impostas aos professores) e a tipologia (predeterminada) da formação são algumas das características deste paradigma em que prevalece a lógica da administração.
<i>Do Crescimento</i>	- A formação contínua do professor situa-se numa lógica de experiência pessoal e numa finalidade de desenvolvimento profissional. - Valoriza-se a experiência pessoal e profissional dos professores que assumem um papel activo no seu processo de formação.
<i>Da Mudança</i>	- A formação é perspectivada como um processo de negociação e colaboração dentro de um espaço aberto que é a escola e em função da necessidade de reorientar os saberes e competências do professor.
<i>De Solução de Problemas</i>	- Parte-se do princípio de que a escola é um local onde emergem constantemente problemas que serão melhor solucionados quando diagnosticados pelos professores, que são os actores que mais directamente intervêm nas situações educativas reais.

Fonte: Adaptado com base em Pacheco e Flores (1999).

A análise que se pretende realizar a acerca das características apontadas em cada um dos paradigmas assenta-se na discussão sobre as finalidades do processo formativo. Destaca-se nos paradigmas *da deficiência e de solução de problemas* uma valorização ao aperfeiçoamento profissional do professor e a busca por melhorias do processo educativo desenvolvido na escola, de modo que estes se diferenciam pela justificativa e valorização do processo formativo, visto que no primeiro paradigma esses aspectos são definidos de forma extrínseca aos professores e à Escola, enquanto no segundo, fatores internos a estes componentes do processo educativo implicam diretamente na sua implantação. Entretanto, a busca pela renovação e ressignificação das práticas educativas e da própria escola são manifestadas nas características dos *paradigmas do crescimento e da mudança*. Contudo, estes se diferenciam pelo carácter intrínseco ou extrínseco da fonte estimuladora e propiciadora da formação. (PACHECO; FLORES, 1999).

Partindo dessa lógica, a construção deste estudo apoia-se no pressuposto de que o processo formativo, na sua dimensão de continuidade, baseia-se na experiência construída pelo professor no contexto da sua prática educativa e aponta para a potencial resignificação dessa prática, sendo capaz de contribuir na habilitação dos professores tendo em vista sua atuação em contextos de mudanças, promovendo, assim, a aquisição dos elementos definidores da profissionalidade.

É importante assinalar que a formação docente *contínua*, neste estudo, é significada pela complexidade que a envolve, não sendo, pois, concebida pelo simples acumular de conhecimentos ou de teorias, mas pela possibilidade de acentuar a capacidade de reflexão dos professores, enquanto pessoas e profissionais, no contexto de suas práticas, no que se refere aos conhecimentos construídos na sua trajetória profissional. A construção desses conhecimentos e saberes docentes apoia no contínuo desenvolvimento profissional dos docentes constituindo a sua profissionalidade. Por conseguinte, entende-se que o processo de formação contínua potencializa a promoção de ações reflexivas sobre as experiências construídas pelos docentes, nas suas práticas educativas, bem como o aprimoramento, ou mesmo, a transformação dessas práticas. Esses aspectos referendam o propósito desse estudo em investigar a constituição da profissionalidade dos bacharéis professores do IFPI.

A partir das ideias registradas emerge o entendimento em torno da ação crítica reflexiva como elemento fundante do processo formativo do professor que é reconhecido como alguém que tem de gerir situações, sem necessariamente desprezar o bom senso como um aspecto relevante a ser considerado nesse processo. Desses professores é esperada, também, a coparticipação na implementação de um projeto pedagógico institucional. Em relação à EPT, no âmbito do IFPI, esse Projeto se apresenta contraditório, pois, na medida em que busca romper as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, não apresenta mecanismos e estratégias voltadas ao desenvolvimento dos profissionais docentes, responsáveis também, por sua implementação.

Nesse sentido, para Machado (2008), o modelo de educação profissional, no atual contexto, se dá a partir de um projeto que se distancia do aligeiramento e da simplificação que historicamente a caracterizaram, a exemplo do referencial que orienta a formação profissional, destacando-se:

- As exigências do mundo atual;
- Os aspectos legais;
- O entendimento de que o estudo dos conteúdos científico e tecnológico deve refletir sua natureza dinâmica, articulada, histórica e, acima de tudo, não neutra;
- Os referenciais curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica a partir de uma base nacional comum sem deixar de reconhecer a necessidade de se respeitar as diversidades regionais, políticas e culturais existentes.

Diz-se que esses referenciais se contrapõem aos projetos pedagógicos porque, historicamente, serviram de parâmetros às instituições que ofertam EPT, se se considera que tinham por base a concepção da EPT como acessória à escolarização básica ou sua substituta, mediante uma perspectiva assistencialista. Segundo Souza (2005), essa concepção estava relacionada às necessidades emergentes da economia, posto que a expansão desse modelo de educação ocorreu com a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras estrangeiras em terras brasileiras, exigindo-se, assim, a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Essa visão simplificadora e assistencialista da EPT encontra eco na atuação docente, caracterizada por um modelo meramente instrucional. Entretanto, a configuração atual, pressupõe a oferta de formação técnica com mais cientificidade visando à formação humana integral do educando.

O contexto atual, entretanto, requer a construção de um novo referencial para a oferta de EPT e, conseqüentemente, para a atuação docente. Assim, o investimento na formação de professores vincula-se ao Paradigma Emergente, que pressupõe visão de processo e continuidade num movimento constante de “vir a ser”, no sentido de possibilitar um redimensionamento do papel do professor frente aos novos desafios (MORAES, 1996, p. 66).

Esse paradigma de formação docente toma a prática pedagógica como referência e tem auxiliado na elaboração de outra concepção diferenciada de formação docente, mais orientada ao questionamento da prática e que rejeita o papel do professor como transmissor de conteúdos e/ou técnico especialista, em prol de um papel ativo no desenho e na reformulação de estratégias e programas de

intervenção educativa.

Destaca-se nas ideias de Sacristán (1999) que a profissionalidade se manifesta na forma de conceber e desempenhar as diversas funções da profissão – ensinar-aprender, regular relações, organizar o trabalho pedagógico, planejar criteriosamente a avaliação da aprendizagem. Neste sentido, poderá ser manifestada, também, de forma mais abrangente, na capacidade expressa do professor, de relacionar as experiências das aulas com a política e as metas educacionais e no exercício de reflexividade de sua prática, relacionando-a com a de seus colegas professores. Desenvolver a profissionalidade requer, assim, assumir a investigação como elemento fundante da prática, a partir de um compromisso sociopolítico (STENHOUSE, 1975).

Diante do exposto, concebe-se que esses pressupostos implicam na compreensão da função docente enquanto atividade profissional complexa que exige uma formação contínua, quando essa formação possibilita aos docentes realizarem mediações reflexivas acerca da prática. Essa reflexão, inclusive, poderá contribuir na sua autoformação, pois é como acrescenta Pimenta (1999, p. 26): “O profissional não pode constituir seu saber-fazer, senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui”.

Essa subjetividade inerente à construção do conhecimento profissional implica na possibilidade de o professor esboçar sua prática educativa imprimindo a estes elementos de diferenciação que a singularizam. Esses elementos circunscritos à multidimensionalidade da ação docente são definidos por critérios de profissionalidade que insurgem das interações fecundas construídas pelo professor nos contextos sociocultural, interinstitucional e didático, nos quais sua prática educativa se desenvolve. É, pois, nesse rico contexto de interações que se inscreve o processo de construção do conhecimento profissional docente.

É, na verdade, como defende Imbernón (2009), a esse respeito, de que as mudanças sociais ocorridas em diversos aspectos impulsionam o professor a desenvolver a capacidade de produzir conhecimento pedagógico- enquanto componente intrínseco da ação docente. Essa condição, acrescenta o autor, possibilita dotá-lo de maior dignidade e autonomia profissional e espírito de colegialidade entre o grupo de professores, que se caracteriza por uma nova forma de ver e exercer a profissão, com base na inovação. Contudo, em relação à

formação contínua como propulsora na construção do conhecimento profissional docente, o referido autor defende que:

[...] qualquer inovação que se pretenda levar a cabo mediante a formação não pode “negligenciar” nem as relações trabalhistas do professorado com a administração educativa correspondente, nem a adequação do professorado dentro do sistema em função da idade, das expectativas de ascensão trabalhista, da especialidade docente ou da formação. (IMBERNÓN, 2009, p. 24).

A inovação se manifestaria na medida em que o professor busca ancorar sua prática num movimento dinâmico e sistemático visando a um planejar estratégico de suas ações, buscar formas de colaboração com os colegas, assumir atitude prática-reflexiva e ser capaz de despertar a curiosidade nos alunos a partir do estabelecimento de diversificados canais de comunicação com seu alunado. Esse *corpus* de conhecimentos profissionais no qual se embasa a prática docente deve ser constantemente aprimorado no processo de formação contínua, no qual o professor é visto como principal protagonista.

Essa formação contínua que implica no processo de profissionalização e que leva em conta critérios definidores da aquisição da profissionalidade docente sustenta-se nas reais necessidades do professor no cotidiano da sua prática pedagógica e no seu próprio contexto formativo. Nesse sentido, o processo formativo dos professores, segundo Nóvoa (1995, p. 59), necessita: “[...] permitir o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico e da compreensão do tornar-se professor pelos docentes. Assim concebidos, o entendimento é de que a formação abriga processos reflexivos necessários às incertezas da acção docente”.

Entretanto, apesar da retórica sobre a formação de professores, não parece haver na sociedade atual uma crença real acerca da importância desta, no sentido de gerar resultados, mudanças e inovações às práticas educativas escolares. Pois, se de um lado, cada vez, mais docentes assumem postos nas salas de aulas sem que as escolas compreendam a importância primaz da valorização efetiva de processos formativos que lhes possibilitem a aquisição dos elementos definidores da profissionalidade docente; de outro lado, percebe-se uma busca constante por formação permanente e especialização profissional mesmo que esta formação não esteja relacionada diretamente à efetiva aprendizagem e sucesso escolar dos alunos.

No bojo dessa reflexão ecoam elementos que a relacionam à realidade na qual estão inscritos os Institutos Federais, visto serem instituições que estão ampliando significativamente seus quadros docentes com bacharéis oriundos das diversas áreas técnicas. Questiona-se, então, a quem compete propor e implementar programas de formação contínua aos bacharéis professores no âmbito da EPT, no IFPI, na perspectiva de que essa formação promova as reflexões necessárias às incertezas e desafios da ação docente?

Este questionamento sustenta a argumentação de que a atuação docente na EPT é caracterizada como um desafio complexo no seio das inovações referendadas pelo projeto diferenciado de formação profissional que hoje se delineia nessa instituição secular. Implicando na busca de alternativas de trabalho no contexto da cultura escolar, mediada pela discussão precedida de uma reflexão intencional acerca dos problemas enfrentados-vivenciados no cotidiano da escola e pela tentativa de construir estratégias e alternativas que possibilitem a intervenção nesses problemas, na perspectiva de superá-los e promover as mudanças necessárias à prática educativa.

Reafirma-se, pois, que constituir-se professor no quadro de suas singularidades, incluindo a evolução que a profissão agregou nos diversos contextos históricos, revela-se atividade complexa e requer a busca de parceiras para compreendê-la e desenvolvê-la de forma aprimorada. Nisso se insere a formação desse profissional, posto que os professores em sua ação docente estão constantemente diante de múltiplas situações de incertezas e enfrentamentos, logo, envolver-se em programas de formação contínua seria fulcral para o seu crescimento profissional e para a construção da sua autonomia.

4.2.2 Aprender a ensinar na inter-relação com o processo de formação

Contextualiza-se esta discussão, no presente tópico, articulando-a ao pressuposto que relaciona o *ensinar* às bases que orientam as concepções, convicções, crenças e expectativas do professor, expressas na relação com os alunos e no seu papel na ação docente. Nessa dinâmica estão envolvidas as dimensões pessoal e profissional nas quais se constitui o ato de ensinar, nas quais “[...] interferem todos os processos de comunicação humana, da ordem dos valores e dos sentimentos à dos hábitos, passando pelas representações sociais de seres

envolvidos em interação ativa, numa instituição com dinâmica própria, num contexto dado”. (GATTI, 1992, p. 73). Implica, desse modo, redimensionar a formação de professores a partir da compreensão apontada por Gatti (1996, p. 88), de que o professor “[...] é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua atuação profissional [...]”.

Nesse sentido, o processo identitário do professor deve ser compreendido e respeitado, nas suas dimensões pessoal e social, ao definir-se qualquer programa de formação, inicial ou contínua, o que implica na possibilidade de inovação do processo educativo, tendo em vista que o tornar-se professor e saber ensinar constitui uma atividade complexa e requer formação permanente, visto que os professores em sua ação docente estão constantemente diante de múltiplas situações e enfrentamentos, sendo que a constituição de espaços de formação que os impulsionam à reflexão e à problematização da prática pode configurar-se na ressignificação desta e na aquisição da profissionalidade docente.

Considera-se, assim, que *aprender a ensinar* é um processo complexo, que inclui considerar a aquisição de experiências anteriores, fatores afetivos, cognitivos e éticos, entre outros. Professores desenvolvem uma forma de ser e estar no mundo, uma identidade profissional, adquirindo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que influenciam seu ensino e a formação das gerações a serem educadas por ele, o que reforça o entendimento de que ser professor vai muito além de uma atividade em que bastaria saber qual a técnica pedagógica mais adequada a uma situação de ensino, ou dominar o conhecimento específico de uma área ou disciplina, complexidade nem sempre compreendida ao longo da formação inicial (MIZUKAMI, 2000). O fato é que se há reconhecida limitação no processo de formação inicial dos licenciados, há de se reconhecer também limitações quanto aos objetivos e métodos dos modelos de formação contínua-continuada, sobretudo, quanto às finalidades dessa formação em relação aos bacharéis que fazem opção pela docência.

Dentro desse contexto, o *aprender a ensinar* pressupõe, ainda, a aquisição de conhecimentos e destrezas implicadas na individualidade da expressão pessoal, um processo subjetivo focalizado nas ações dos professores, que “[...] estão condicionadas por um contexto institucional específico em relação ao qual se têm de adaptar. Nesta lógica, estamos perante um fenómeno complexo que deve ser

entendido num determinado quadro social, cultural e institucional”. (PACHECO; FLORES,1999, p. 64).

A dinâmica que envolve a aprendizagem do professor, no âmbito do seu exercício profissional, pressupõe interpretação e compreensão da realidade, que implica na constante reconfiguração dos seus conhecimentos e são provenientes de experiências diversas na construção de novos significados acerca da prática profissional, notadamente quando este profissional, em função da complexidade de seu trabalho, considera as novas necessidades inerentes às transformações que ocorrem na instituição escolar e que remetem à busca de constante aperfeiçoamento na profissão.

Desse modo, o desafio de ensinar, ato cada vez mais complexo, está repleto de incumbências às quais estão relacionados o trabalho do professor e seu compromisso com a formação, o que supõe dizer, de certa forma, comprometimento com a aquisição de sua profissionalidade. Este desafio não é pequeno frente à dinâmica do trabalho docente, se, em especial, considerar-se o processo de formação inicial, assim como o processo de formação contínua, pelo qual passaram os professores, frente a uma análise mais específica, especialmente os professores que atuam na EPT, objeto implicado na discussão deste estudo, posto que, historicamente, a docência foi e é exercida sem que a aprendizagem de necessários conhecimentos pedagógicos inerentes à profissão sejam valorizados e reconhecidos, tanto pelos professores bacharéis que fazem opção pela docência quanto pela gestão institucional, no âmbito da Rede Federal responsável pela oferta de EPT.

A este respeito, merece apreciação a resolução-CNE nº 6, de 20 de setembro de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio- ao tratar da especificação de exigência formativa aos docentes que atuam nessa modalidade de ensino:

Art. 40 [...]

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

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso,

preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;
II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;
III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

Na análise dessa regulamentação infere-se que somente o item III apresenta coerência às normativas estabelecidas pela LDB - Lei n. 9394/96, quanto à legitimidade da formação em Licenciatura como pressuposto ao exercício da docência na educação básica, ao apontar para a possibilidade de uma formação em nível de licenciatura, visto que a EPT está também inscrita nesse nível de ensino. Entretanto, nos itens I e II, mesmo ressaltando o caráter de excepcionalidade, percebe-se a não injunção da referida lei, quando se trata do exercício da docência na educação básica, ao permitir ou mesmo referendar o acesso e o pleno exercício profissional da docência na EPT, sem reconhecer o real valor do processo formativo na construção e aquisição de conhecimentos pedagógicos significativos à atuação profissional docente.

Conforme estabelece a mesma legislação, as instituições ofertantes de EPT têm aproximadamente um prazo de cinco anos para se organizarem no sentido de planejar e implementar essas ações de formação. Destaca-se, ainda, nesse enfoque de regulação da profissão docente no âmbito da EPT, o estabelecimento de diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esse regulamento legal normatiza o conjunto de atividades no qual o exercício docente deve ser desenvolvido, incluindo a normatização da carga horária destinada à capacitação dos professores, conforme consta na Portaria n. 17 de 11 de maio de 2016:

Art. 15. A instituição poderá prever limites diferenciados de carga horária para docentes em processo de capacitação ou responsáveis por programas e projetos institucionais, mediante portaria específica do seu dirigente máximo.

Entretanto, esse entendimento legal atenua a responsabilidade da instituição quanto à implementação de ações e mecanismos que visam contribuir com a formação profissional dos docentes, visto que seu papel é resumido à

institucionalização da liberação de um percentual da carga horária de trabalho dos professores para que participem de momentos de capacitação. São normatizações que podem suscitar na instituição um debate fecundo acerca dos desafios a serem por ela enfrentados, dentre estes destaca-se o necessário reconhecimento e valorização da construção de percursos formativos que envolvam os bacharéis professores da EPT. Percursos que podem levar à aquisição da profissionalidade docente desde que esta formação se encaminhe para um modelo que valorize a formação contínua, conforme discutem:

Não se cria uma profissão com certificados e censuras, mas pela existência de um *corpus* substantivo de conhecimento profissional, bem como um mecanismo para aperfeiçoá-lo, e pelo desejo genuíno dos membros da profissão de melhorar a sua prática. (STIGLER; HIEBERT 1999, p. 146).

Dessa forma, defende-se que no âmbito da EPT, aos professores bacharéis, em especial, seja possibilitado, logo no seu ingresso na carreira do magistério, ações de formação contínua, articuladas diretamente com a construção de um conjunto de conhecimentos profissionais peculiares à prática docente, incluindo ações que possam significar acolhida desses professores ao ambiente profissional no qual se desenvolve a docência, desdobrando-se pela progressiva construção de uma prática pedagógica diferenciada, sob a qual esses docentes se reconheçam protagonistas.

4.2.3 O docente da EPT e o *corpus* de conhecimento profissional

Em conformidade com as ideias discutidas na presente seção e buscando inseri-las em meio às transformações pelas quais a educação escolar necessita passar, aponta-se que que incidem diretamente sobre redefinições dos processos de formação contínua disponibilizados aos professores, compreende-se que esses processos formativos podem possibilitar aos docentes a construção significativa de conhecimentos profissionais, partindo de suas vivências como professores, o que implica no seu protagonismo, tendo em vista que os saberes e práticas tradicionalmente estabelecidos e disseminados dão sinais inequívocos de esgotamento apontando para necessidades formativas geradas no contexto da atuação profissional.

Comporta informar, desse modo, que, no âmbito do presente estudo, *necessidades formativas* são definidas como espaços vagos no *corpus* de conhecimento dos professores, referentes ao desenvolvimento de sua prática pedagógica. Conforme expresso nas ideias defendidas por Stenhouse (1975), essas necessidades podem emergir, mediadas por investigações que procuram reconhecer nos incidentes e problemas vivenciados, no cotidiano das práticas, as reais deficiências que impedem os professores de contorná-los. Segundo García (1998, p. 66), necessidades formativas são, para o professor, a “discrepância entre o que é (a prática habitual) e o que deveria ser (a prática desejada)”. A ideia construída em torno de necessidade é ampla com alto grau de complexidade, pois não há evidências de necessidades fixas, estas variam de acordo com os contextos e, na medida que são sanadas, podem originar outras necessidades. É, de fato, como Rodrigues e Esteves (1993) advogam que as necessidades não são absolutas, pois são relativas a cada professor, aos contextos e aos valores a ele relacionados.

Realça-se, portanto, com base nas ideias defendidas por Zeichner (1993), que os professores produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser assumida e considerada no processo de aperfeiçoamento do seu trabalho e da escola e que justamente a prática reflexiva pode ampliar a compreensão das dimensões sociais e políticas da educação. Em anuência com estas ideias, defende-se que as necessidades formativas dos professores emergem das mediações reflexivas, portanto, da investigação, discussão e análise de informações que permitam reconhecer dificuldades inerentes à prática pedagógica e que precisam ser melhoradas com o planejamento de estratégias e ações que visem superar essas dificuldades. Nesse estudo, compreendemos o reconhecimento das necessidades formativas como um recurso na definição da formação contínua dos professores da EPT.

Desse modo, a construção do conhecimento profissional docente requer o investimento institucional na formação desse profissional. Os professores em sua ação docente estão constantemente diante de múltiplas situações de incertezas e enfrentamentos. A constituição de espaços de formação, no âmbito da instituição espaço de sua atuação profissionalmente, poderá impulsioná-los à reflexão e à problematização da sua ação docente, de modo coletivo e compartilhado e, por conseguinte, contribuir para a aquisição dos elementos definidores de sua

profissionalidade docente. O que há de se analisar é como se constitui esse processo de aquisição da profissionalidade dos professores no sentido de possibilitar-lhes a ressignificação de suas práticas a partir do desenvolvimento de um *corpus* de conhecimento profissional.

O desenvolvimento desse *corpus* de conhecimento profissional implica dimensionar a formação como um processo contínuo e ininterrupto, que percorre a trajetória profissional do professor, a partir da manifestação das suas necessidades formativas, no contexto da escola. Seria, neste caso, conforme aponta Formosinho (2009), constituir um “sistema de formação” a partir de uma concepção que aposta numa lógica do trabalho de projeto como garantia da articulação de formação e ação, perspectivando a articulação das escolas em rede de formação. E no caso dos IFs, a referida rede- A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica- RFEPT- já estaria constituída, sem, contudo, assumir seu papel de potencial propulsora de políticas que englobam a oferta, o acompanhamento e a avaliação de programas de formação contínua, voltados, sobretudo, para a formação pedagógica dos bacharéis professores que atuam nessa rede.

Entretanto, advoga-se a necessidade de garantir um efetivo papel para essa rede quanto à provocação de mudanças necessárias nos programas de formação contínua, cristalizados em práticas reprodutivistas que veem nos docentes em formação meros expectadores desse processo, pois, conforme acrescenta Canário (1997), a produção efetiva de mudanças é coincidente, no contexto de trabalho, com uma dinâmica formativa e de construção identitária que corresponde a reinventar novos modos de socialização profissional.

Segundo esta perspectiva, a formação de professores é concebida como um dos componentes de mudança que se faz necessária nas escolas. E que esta se efetiva durante a mudança, produz-se no esforço de inovação e de procura de melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1992). Seria, pois, uma aproximação ao conceito ecológico de mudança, segundo o qual “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham” (FORMOSINHO, 2006, p. 118).

Nesse sentido, o autor acrescenta: “Para que as escolas “queiram” mudar é preciso que os professores queiram mudar de forma identitária, isto é, mudar a configuração dos saberes e a relação vivida no trabalho” (FORMOSINHO, 2006, p. 118), aspectos que se relacionam ao modo como estes vão adquirindo os elementos

que configuram o que aqui denomina-se profissionalidade docente. E, neste aspecto, compreende-se, conforme define Pacheco e Flores (1999, p. 45), que: “um professor não nasce nem se vincula pela mística do sacerdócio ou pela ideia do artístico, daí que o seu percurso formativo inclua processos de aprendizagem contínua, de carácter formal e não formal”.

Nessa perspectiva, a formação contínua é concebida como um conjunto de mecanismos e estratégias potencializadores de mudanças na prática educativa e sob a qual compreende-se que o *saber profissional* do professor não possa restringir-se ao simples domínio de um conjunto de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos curriculares específicos da formação ou de um conjunto de conhecimentos científicos e metodológicos das ciências da educação. A construção desse saber profissional resulta, na verdade, da “mobilização complexa, organizada e coerente de todos esses [conhecimentos] em torno de cada situação educativa concreta, no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional - a aprendizagem do aluno” (ROLDÃO, 2005, p. 18).

Comporta, pois nesse contexto, analisar-se que, embora seja fundamental que o professor tenha uma boa preparação científica, esta não pode ser fundante de sua prática, visto que não se constitui apenas por dominar o conteúdo que ensina, o professor precisa, sobretudo, compreender as relações entre o processo educativo, a escola e sua cultura. Só assim poderá apropriar-se dos verdadeiros sentidos que subjazem aos processos de aprendizagem e lidar, de forma profícua, com as diferenças que caracterizam os alunos e os contextos com que trabalha cotidianamente.

Nesse sentido, investir no processo de “formar-se” implica ao professor um investimento pessoal, o desenvolvimento de um trabalho livre e criativo sobre trajetórias e projetos, em busca da construção de uma identidade tanto pessoal como profissional. Nóvoa (1992, 1995, 2000) enfatiza que o professor é a pessoa, assim como uma parte importante da pessoa é o professor. Aponta-se, nessa mediação reflexiva uma coerência com o estudo em foco, posto que essas ideias vislumbram ser urgente: “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, que permitam aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p. 25).

As práticas de formação, portanto, ao assumirem como referência as

dimensões individual e coletiva, estar contribuindo para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção dos seus saberes e valores. O fato é que, dessa compreensão, os professores precisam se assumir como produtores da sua própria profissão (NÓVOA, 1992, 1995). E ao assumirem esse papel se colocam como protagonistas em modelos e práticas formativas inovadoras, implicando em mudanças de suas crenças e atitudes que os levem a perceber nessas práticas, os benefícios para a aprendizagem dos alunos e para a forma de exercer a docência em prol do individual e do coletivo.

Comporta, por conseguinte, no seio dessa discussão, apropriar-se de alguns modelos que influenciaram a definição de programas de formação contínua, com base na proposta de Ferry (1987), tendo como principais referências: a caracterização do processo de formação; a perspectiva que envolve a dinâmica da formação; e sua condução eficiente. Apresenta-se, pois, o quadro síntese desses paradigmas, segundo proposta de Pacheco e Flores (1999, p. 130-131), conforme segue:

Quadro 07 - Elementos caracterizadores dos paradigmas

Paradigmas - centrado	Elementos caracterizadores	Elementos referenciais
<i>Centrado nas Aquisições</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Formar [...] implica adquirir (ou aperfeiçoar) determinados saberes ou técnicas cuja finalidade consiste em garantir um nível definido de competência. Deste modo, o processo de formação organiza-se em função de resultados a obter, obedecendo a uma lógica racional. • Trata-se de um dos modelos mais enraizados nas instituições em que os conteúdos e os objectivos, predeterminados, por quem concebe a formação, são uma realidade exterior ao formando, prevalecendo uma relação hierárquica entre teoria e prática. - Neste sentido, encara-se o formando como objecto de formação 	O formando é concebido como objeto da formação
<i>Centrado no Processo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A formação é conceptualizada de modo mais flexível incluindo todos os tipos de experiências realizadas durante o processo formativo. Por conseguinte, o formando é visto como um agente da 	O formando é visto como um agente de sua própria formação

	<p>sua própria formação, realçando-se o significado e a singularidade das situações formativas com as quais continuamente aprende.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Daí a ênfase ser colocada no processo e não nos resultados da formação 	
<p><i>Centrado na Situação</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • O objectivo da formação consiste em saber analisar e interrogar-se sobre a realidade, pelo que a prática assume uma importância crucial no processo formativo. Deste modo, o formando empreende um trabalho sobre si próprio em função das situações que enfrenta, mediante um processo de reestruturação do conhecimento num contexto prático. • Nesta perspectiva, o formando é encarado como observador/analista, pelo que a confrontação e a interrogação sobre a realidade na qual vai actuar constituem estratégias importantes. 	<p>O formando é percebido como observador de situações educativas.</p>

Fonte: Pacheco; Flores (1999).

Os referenciais guardam em si elementos diferenciadores quanto ao papel assumido pelo professor em processo de formação, observa-se, no Paradigma Centrado nas aquisições que o formando é visto como objeto de formação, sem papel de protagonista, a este não é possibilitado um *espacejar*³ na sua prática educativa, de modo que o leve a reinventar-se como professor, pois a prática se embasa na aplicação da teoria. No Paradigma Centrado no processo, o formando é visto como um agente da sua própria formação, valoriza-se a experiência do professor como guia para a condução da formação com base teórica que visa formalizar a prática. E no paradigma centrado na situação o formando empreende um trabalho sobre si próprio em função das situações que enfrenta, visto como observador/analista, ao assumir esse protagonismo na sua formação, articulando teoria e prática, o professor em formação retoma sistematicamente aspectos desta, e cria novas formas de atuação profissional.

³ Utilizou-se o termo *espacejar* para além do seu significado usualmente vinculado a abrir espaço, apropriando-se, nessa intenção, das ideias do teórico e crítico de história da arte- Guilio Carlo Argan (1909 – 1992) – ao definir *espacejar* como a expressão de um desejo, uma pulsão interna de natureza psíquica que impele o homem a criar um espaço próprio, a fazer surgir um lugar que não existia antes.

Depreende-se desse contexto de análise que o modelo predominante nas escolas brasileiras sob a injunção da legislação vigente, que define diretrizes acerca da carreira docente, notadamente quando se trata da formação contínua, baseando-se na aquisição de créditos que possibilitem a progressão na carreira docente. Nessa perspectiva, os professores participam de formação com o formato do modelo escolar. Ressalta-se que esse modelo se sustenta, ainda hoje, na EPT, tendo em vista que os docentes a ela vinculados buscam progredir profissionalmente, enquanto um objetivo individual e não do coletivo da instituição, posto que o título adquirido representa/possibilita o “Reconhecimento de Saberes- RSC”. Frente à instituição válida a prática educativa do professor sem o necessário reconhecimento da valorização da construção dos conhecimentos pedagógicos, inerentes ao exercício da profissão docente.

Correia (1992), valendo-se de uma linha contrária a essas abordagens de formação contínua, defende que os professores sejam compreendidos como adultos em formação e assim define-se uma outra dinâmica de formatividade, que utiliza segundo Formosinho (2009, p. 216) de “dispositivos de formação que une espaços e tempos num processo único e permanente”, o que “implica passar de uma lógica de sistema e de programa, que separa os lugares e os tempos da cidadania, do trabalho e da formação”. Esta nova abordagem, também defendida por (PINEAU, 1989), colmata diferentes dimensões do processo de formação, valorizando, portanto, a autoformação e a interformação, passando pela dimensão da ecoformação e coformação, que segundo Formosinho (2009), destacam as dimensões relacionadas à experiência e à história de vida construída pelos sujeitos envolvidos na formação.

Acerca desta abordagem biográfica que envolve novos formatos e modelos de formação contínua estão referendados trabalhos de Nóvoa e Finger (2010), Pineau e Jobert (1989), Josso (2006) e Dominicé (1990), que consideram a fluidez na qual o processo formativo se constrói na ação coletiva e o professor assume o protagonismo dessa prática que considera toda a trajetória profissional por ele construída. Assim, Nóvoa (1999) destaca a contribuição das abordagens autobiográficas em suas práticas de escrita pessoal e coletiva como um estímulo à atitude de investigação no contexto dos programas de formação, visto que estes deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação como meio de transformar a experiência em conhecimento, formalizando a aprendizagem em um

saber profissional de referência.

Adotando esta mesma concepção, Bueno (1998) aponta para o emprego da pesquisa em colaboração e de narrativas autobiográficas em superação aos modelos tradicionais de formação contínua, com suas imposições de ideias prontas e anulação da experiência passada. O intuito é justamente trabalhar a memória e a recuperação dessa experiência, tornando o professor pesquisador de sua história de vida, de sua prática docente, de seus alunos, sendo levado, portanto, a compreender seu contexto e suas interações e a estabelecer novas relações com a docência, portanto, com seu ofício de ensinar.

No esteio dessa abordagem teórica de formação contínua, encontram-se as bases epistemológicas que fundamentam o importante papel assumido pela formação na configuração de uma nova profissionalidade docente, apresentando-se imbricada em mediações reflexivas acerca da prática educativa. Nesta lógica, esta formação assumiria, pois, intercambiar pensamento e ação através do desenvolvimento de atividades que possam reformular e atualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos docentes e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho para a ação do professor.

Trata-se, nesta perspectiva, de uma ação que demanda “desenvolver (e reivindicar) em e com o professorado novas competências” (IMBERNÓN, 2009, p. 24), contudo, a questão diz respeito a competências que podem ser entendidas para além de mera qualificação técnica, implicando na aquisição ampla de um *corpus* de conhecimento profissional que engloba as dimensões científica, cultural e pedagógica, circunscrito à prática educativa do professor que lhes possibilite a inserção numa nova escolarização democrática da sociedade, que os levem a transmitir aos cidadãos dessa sociedade dinâmica “os valores e modos de comportamentos democrático, igualitário, respeitoso da diversidade cultural e social do meio ambiente” (IMBERNÓN, 2009, p. 25). No caso, da EPT acrescenta-se, ainda, o desenvolvimento de valores éticos da profissão que levem o futuro profissional a compreender, mais claramente, novas formas de inserção no mundo do trabalho, adotando práticas inovadoras que primem pelo seu desenvolvimento humano integral.

O uso da expressão contínua indica uma formação dinâmica, implicando um caminho rumo à investigação intencional e constante, pela via experiencial, no

contexto da prática pedagógica. Uma formação com potencial para a auto formação, diferenciando-se da formação continuada, que se caracteriza como uma formação pontual que destaca a prevalência de situações formativas extrínsecas ao contexto experiencial no qual se desenvolve a prática pedagógica. Não se trata, pois, de renegarmos a importância de um ou outro processo, mas sim de reforçar o caráter de complementaridade de ambos, o que implica compreender a polissemia construída acerca das citadas terminologias.

Dentro desse contexto, a formação contínua é explicitada por Dominicé (1990, p. 66):

É urgente devolver a experiência ao lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional), na certeza que este processo passa pela constatação que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber como se ele fosse trazido do exterior pelos que detém os seus segredos formais.

Partindo dessa lógica, esta proposta de estudo apoia-se no pressuposto de que os processos formativos, pela via experiencial, possibilitam a ressignificação das práticas educativas e habilitam os professores a atuarem em contextos de mudanças, promovendo o desenvolvimento da profissionalidade, tendo em vista que: ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de construir em si mesmo. Logo, no caso da atuação docente, diz-se que ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, nem a construção de significados que não possui, ou a autonomia que não teve a oportunidade de construir.

É importante assinalar que a formação docente assume, pois, caráter de complexidade, não sendo construída pelo simples acumular de conhecimentos ou de teorias, mas que esta possibilita acentuar a capacidade de reflexão dos professores, enquanto pessoa, no contexto de suas práticas e no que se refere aos conhecimentos construídos na sua trajetória profissional.

A construção de conhecimentos e saberes docentes quer seja durante à formação inicial, quer no exercício prático da docência, apoia o contínuo desenvolvimento profissional dos docentes constituindo a sua profissionalidade. Por conseguinte, entendemos que os processos de formação contínua potencializam a

promoção de ações reflexivas sobre as experiências construídas pelos docentes, nas suas práticas educativas, bem como o aprimoramento, ou mesmo, a transformação destas práticas, aspectos que referendam o propósito deste estudo em investigar a constituição da profissionalidade dos professores do IFPI.

4.3 Profissão docente: processo identitário

As profissões constituem-se no processo histórico e, ao longo deste, vão adquirindo uma configuração social, acumulando saberes, técnicas, hábitos e também imagens sociais. Dessa forma, na concepção de Loureiro (2001, p. 38), “[...] profissão é um conceito que não deriva mas que se inscreve num processo onde interagem o contexto histórico, econômico e social, as decisões do Estado e as estratégias dos grupos ocupacionais”.

Entretanto, observa-se, muitas vezes, que nesse processo a trajetória profissional é construída sem questionamentos reflexivos pelo profissional, ao assumir os hábitos da profissão, aprendendo-os através do processo de socialização que se iniciou ao fazer parte do coletivo profissional a que pertence. Assim, o sentido social não consiste necessariamente numa explicitação histórica e sociológica desses hábitos e da configuração social da profissão que se exerce (DUBAR, 1997).

Todavia, parte-se do pressuposto de que toda prática profissional combina tradição e inovação. Ao iniciar uma trajetória profissional cada um recebe como herança um cabedal de conhecimentos, habilidades e imagens sociais da profissão. No caso do profissional docente, esse cabedal começa a ser construído desde o seu ingresso no processo de formação inicial, e prossegue rumo à profissionalização; a figura do professor sempre se fez presente nessa trajetória numa socialização à cultura escolar. E, nesse processo de profissionalização, a inovação se inscreve na retórica em torno do necessário processo formativo para o desenvolvimento específico de cada profissão, notadamente quando se parte da compreensão de que uma função social importante dos profissionais de cada área é divulgar e explicar os conhecimentos sob sua competência. Na verdade, como refere Dubar (1997), essa tarefa se insere no papel assumido pelo bacharel professor, no exercício da docência contribuir para a formação dos futuros profissionais de sua área, desde que se compreenda que uma profissão tem uma formação específica, mediante

aprendizagem de um ofício ou preparação profissional.

No escopo dessa discussão insere-se a deontologia profissional, que visa formular os deveres e obrigações do profissional, tarefa exigida a todo professor no desempenho das suas funções profissionais. Apresenta-se sob a forma de um código escrito e aprovado: o código profissional. Portanto, a prática profissional do bacharel professor deve assumir esse código como referência para a formação específica com a qual está comprometido, bem como a aquisição da profissionalidade docente, circunscrita na sua multidimensionalidade, tendo a dimensão ética como um dos requisitos dessa prática, posto que a ética profissional é intrínseca ao ato educativo e implica na aquisição da profissionalidade, nas suas dimensões pessoal e social, a partir do compromisso e dedicação destes em fazer as coisas que são próprias da sua profissão. Amplia-se assim, a atuação profissional para além da aquisição de competências e preparação, incluindo-se um compromisso pessoal e institucional na construção de bens que são caros à sociedade. Desse modo, deste profissional é esperado a *expertise* por ter se especializado e por se dedicar a profissão.

Desta feita, mesmo considerando não ser objetivo deste estudo abordar a temática relacionada à sociologia das profissões, busca-se nas ideias de Hoyle (1980), referida por Pacheco e Flores (1999, p. 144), os requisitos nas quais se insere sociologicamente uma profissão:

a) uma profissão é uma ocupação que desempenha uma função social; b) o exercício desta função requer um considerável grau de destreza; c) esta destreza não ocorre em situações de rotina, mas exige, pelo contrário, novos problemas em novas situações; d) exige-se um corpo sistemático de saberes que não se adquire através da experiência; e) a aquisição deste corpo de saberes e de destrezas exige um prolongado período de ensino superior; f) esse período de formação implica igualmente a socialização dos candidatos nos valores e na cultura da profissão; g) estes valores centram-se no interesse do cliente, fazendo-se públicos através de um código ético; h) é fundamental que haja autonomia para se poder julgar e decidir em cada momento; i) os elementos pertencentes à profissão constituem-se num grupo organizado face aos poderes públicos; j) a duração da formação profissional, a sua responsabilidade e dedicação ao cliente recompensa-se com um elevado prestígio social e uma elevada remuneração.

Subjacente a estes requisitos de definição sociológica da profissão encontram-se elementos multidimensionais definidores da profissionalidade docente,

sem, contudo, desconsiderar-se a afirmação desses autores quanto à impossibilidade de se respeitar, na íntegra, esses requisitos, quando se trata da caracterização do profissional do ensino no desenvolvimento de suas atividades. Os autores mencionados reconhecem, ainda,

[...] que o professor, dispondo de um *corpus* de conhecimento profissional especializado, tem uma ocupação específica e possui uma identidade profissional própria. Todos estes atributos comuns a tantas outras profissões fazem do professor um sujeito em busca constante de uma profissionalidade (PACHECO; FLORES, 1999, p. 143).

A profissionalidade docente está nessa lógica, circunscrita aos diversos elementos constituintes da prática do trabalho de ensinar, sendo dinâmica e processual reporta-se, segundo Pacheco e Flores (1999, p. 144),

[...] a um momento histórico concreto sincronizado nos contextos: pedagógico, representado pelas actividades de ensino-aprendizagem; institucional e profissional extensivo a um grupo que adopta o mesmo comportamento profissional e os mesmos saberes; sociocultural, identificado pelos valores, conteúdos e *status*.

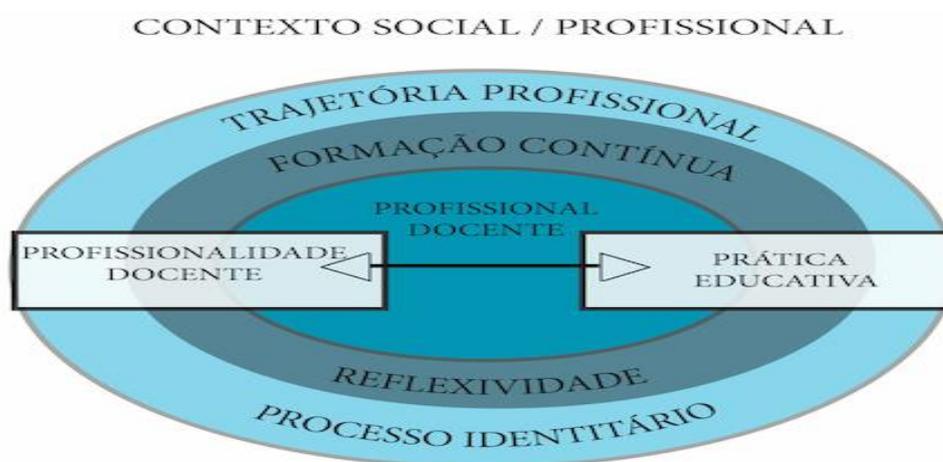
Portanto, gesta-se na relação entre o contexto no qual o trabalho se realiza e no próprio trabalho em si. Parte-se, portanto, do entendimento de que essa condição amplia, para os protagonistas dessa prática, o sentido da educação para além dos seus aspectos normativos e técnicos, indicando que o processo de ensinar é uma experiência multirreferencial, incluindo o próprio aluno, e se realiza pelo diálogo. Essa abertura da experiência educativa, que pressupõe um espacejar ao novo, às incertezas encontra ressonância na afirmação de Gadamer (2000, p. 11) "educar é educar-se", nessa lógica, na compreensão desse processo, a autocrítica deve ser construída. A formação assume, pois, intrinsecamente, nesse processo um papel preponderante, pela possibilidade de garantir ao professorado o seu protagonismo, com potencial para levar esse grupo a realizar inovações e mudanças na prática educativa (IMBERNÓN, 2009).

A profissionalidade docente, nesse contexto se inscreve em um processo identitário, no qual o indivíduo se identifica à pertença de um determinado grupo profissional e passa a ter clareza do papel profissional que tem a desempenhar,

pois, segundo Kaufmann (2005, p. 106-107), “o papel é o suporte dum verdadeiro trabalho identitário pessoal”. E “o indivíduo está sempre em situação e em mutação permanente, numa perspectiva identificatória específica e variável, utilizando recursos diversos”. Considerando-se a complexidade da atividade profissional docente, a identidade enquanto processo histórico é necessariamente definida pela capacidade do indivíduo, reinventar-se.

Emerge, desse modo, a compreensão de se considerar que essa capacidade se constrói no contexto social/profissional em que o bacharel professor está inserido. A esse respeito e como ilustração apresenta-se o quadro representativo do processo de construção/reconstrução da profissionalidade docente em seu movimento e inter-relações com a reflexividade/processo identitário, na construção da trajetória profissional, que também se faz pela formação contínua no contexto da prática educativa, que por sua vez se articula aos demais contextos sociais e profissionais. Essa movimentação está representado na Figura que segue.

Figura 12 – Processo aquisitivo da profissionalidade



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Nesse movimento da profissionalidade ocorre o processo identitários que, segundo Kaufmann (2005, p. 80), é “[...] uma manifestação da subjetividade em obra”, no caso da docência, as experiências profissionais vivenciadas pelos professores, na sua trajetória profissional, possibilitam a configuração singular de elementos definidores de novos hábitos, concepções, crenças e valores, que constituem o processo identitário de sua prática profissional. Com base na análise

do processo de constituição da identidade de educadores, em projeto de formação continuada, García (2004, p. 123) descreve os aspectos singulares relacionados a movimentos, emoções e gestos dos envolvidos nesse processo formativo, acrescenta que os professores:

Se expõem com tranquilidade, tem gestos de camaradagem uns com os outros, trazem projetos realizados com grupos de alunos e alunas para compartilhar com os colegas do curso, dão a impressão de corpos erguidos, soltos, cabeça firme, olhar luminoso, movimentação ritmada e leve, prazer do encontro, da troca, da aprendizagem, da descoberta.

Compreende-se, assim como García (2004), que as singularidades que colmatam a subjetividade da prática educativa, nos aspectos relacionados às emoções, desejos, necessidades, motivações e atitudes, implicam necessariamente na construção do processo identitário e no surgimento da intimidade com os elementos que caracterizam a especificidade da profissão docente e do seu *corpus* de conhecimento.

Portanto, o professor manifesta, nas relações sociais que estabelece, produto de sua história, bem como na troca nos diferentes contextos social e profissional, no qual se inscreve sua prática, elementos da sua subjetividade e definidores da sua identidade profissional, tendo em vista que “o indivíduo é um processo dinâmico, aberto, onde o social e o individual estão intimamente imbricados, em configurações complexas” (KAUFMANN, 2005, p. 44).

Advoga-se, pois, que o professor, enquanto indivíduo vivificado nas relações sociais necessita participar de equipes que possibilitem trabalho colaborativo, num ambiente matricial potencializador na construção dos elementos subjetivos constituintes do seu processo identitário profissional, e conseqüentemente implicadores no processo de aquisição da profissionalidade docente.

Nessa perspectiva, o trabalho docente com sua complexidade e multirreferencialidade não deve ser realçado apenas na sua dimensão técnica, o que implicaria na crise de identidade dos professores, na medida em que contribui para uma separação entre o eu pessoal e eu profissional. Assim considerada, a profissão docente reduziria, assim, a aquisição de um conjunto de competências (NÓVOA, 2000). Por outro lado, destaca-se que os elementos subjetivos da identidade profissional do professor são construídos ao longo da carreira no magistério num

processo dinâmico que possibilita colmatar elementos referentes ao domínio do trabalho com certo conhecimento de si mesmo. Esse domínio comporta as dimensões didáticas e pedagógicas, a arquitetura da organização escolar e as inter-relações construídas no contexto escolar com colegas professores e demais agentes escolares. (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Naturalmente, como acrescenta Nóvoa (2000, p. 16), “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário”. Nesse sentido, reforça que esse processo dinâmico, “realçando a mescla que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”, é constituído na medida em que o professor constrói vínculo mais estável entre docentes no contexto da vivência escolar e na existência de condições profissionais favoráveis, fatores esses que contribuem para uma maior adesão à profissão, num processo de identificação com a mesma.

Com isso é acertado dizer, seguindo a orientação compreensiva desse autor, que o processo identitário da profissão docente é permeado pela capacidade de o professor exercer com autonomia seu trabalho e manter o controle sobre sua atividade docente, através do conhecimento de si e do seu desenvolver-se profissionalmente de forma coletiva pela aquisição da profissionalidade docente.

Nesse sentido, sobressai o entendimento acerca da necessidade de construir a profissão docente “a partir de dentro”, como refere Nóvoa (2013), percepção que aponta para a construção do conhecimento profissional a partir da reflexão sobre a prática e a experiência pedagógica, destacando práticas colaborativas como imprescindíveis à organização da profissão, assim como destacando-se a necessidade de espacejar o campo de análise do profissionalismo docente que leve à desmistificação das tensões, contradições e dos paradoxos que caracterizam a profissão docente e que repercutem nas identidades profissionais dos professores e na natureza dos caracterizadores do processo de aquisição da profissionalidade docente.

4.4 A aquisição da profissionalidade docente: critérios definidores

Inicia-se esta subseção com a afirmação de que o professor possui atributos profissionais em função do seu corpo de conhecimentos, pela sua ocupação

específica - o ensino, em toda a sua multirreferencialidade, e pela constituição do processo indenitário, à luz desses aspectos, na dinamicidade que os envolvem, sua profissionalidade é adquirida. Contudo, Roldão (2000a) afirma que a profissionalidade pode ser considerada como caracterizadora dos agentes de atividade social identificados por:

- a. uma função social autónoma e reconhecível;
- b. a posse e a produção de um saber específico para o desempenho dessa função;
- c. o poder sobre o exercício da actividade, ao nível da decisão apoiada no saber, e legitimada por ele;
- d. a competência reflexiva – auto-analítica e meta-avaliativa – sobre a própria actividade;
- e. a reciprocidade e trocas (de conhecimento e de serviços) entre parceiros de profissão; a pertença a uma comunidade profissional com cultura e identidade próprias” (ROLDÃO, 2000a, p. 5).

Ora no processo educativo enquanto atividade social perceber-se uma relação com o movimento de aquisição da profissionalidade pela caracterização desta ao pensamento pragmático que estabelece relações com ideias, intenções, ações e a constante emissão de juízo de valor quanto a sua aplicação; desenvolve-se no contexto de situações específicas, tendo por finalidade aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a especificidade da atividade que se desenvolve (NÓVOA, 1999).

Essa especificidade que marca a atividade docente implica na construção de conhecimentos pelos professores, sendo que essa construção se dá, tanto, durante a formação – inicial ou continuada, quanto, no exercício prático da docência. A esse respeito, García (1999, p. 68) afirma: “os professores já como profissionais da educação, evoluem na aquisição da competência profissional necessária para desenvolver com eficácia a sua actividade docente”. Estes conhecimentos, portanto, apoiam o processo de constituição da profissão e o contínuo desenvolver-se na profissão.

Defende-se, pois, que os processos de formação continuada/contínua, devam ser capazes de promover ações reflexivas sobre as experiências construídas, pelos docentes, na sua prática educativa, com potencial para o aprimoramento, ou mesmo, sua transformação. Nesse estudo enfoca-se o bacharel professor, considerando que tais processos formativos possibilitem a esses docentes a

construção da profissionalidade.

A figura a seguir representa o movimento relacionado ao processo de aquisição da profissionalidade docente, considerando nesse processo a especificidade dos contextos social e profissional no qual se constrói a trajetória profissional e o processo identitário com a profissão, circunscritos à processos de formação contínua que valorizam e integram a reflexividade na e da prática educativa:

Figura 13 - Constituição da profissionalidade docente



Síntese do processo de constituição da profissionalidade docente
(Autora)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

O termo profissionalidade, conforme Lüdke (1983; 1996), situa-se na discussão sobre trabalho docente, também ligado ao conceito de profissão, não tendo, portanto, uma concepção consensual entre seus estudiosos, principalmente quando se refere ao magistério. Segundo a autora, a base desse conceito se encontra na noção seminal de identidade profissional, sendo a ideia de profissionalidade ligada a uma realidade circunscrita em aceleradas mudanças.

Na educação esse termo frequentemente associa-se às discussões de alguns teóricos sobre os processos de profissionalização e desenvolvimento profissional. Nessa lógica, comportam as ideias de Courtois et al (1996), ao destacarem acerca do trabalho profissional, do surgimento do binômio: qualificação

e profissionalidade. E, em decorrência introduzem o conceito de “profissionalidade”, associando-o à ideia de “competência”, termo igualmente utilizado para diferenciar-se de “qualificação profissional”. Na presente proposta de estudo discute-se a construção da profissionalidade docente, concebendo-a para além da qualificação profissional, na consideração de que, o trabalho do professor pauta-se em determinadas características de cunho complexo que especificam essa atividade profissional.

Como forma de melhor explicitar aspectos relativos a essa questão, nesse contexto de análise, construiu-se o presente quadro teórico explicitando uma gama de conceitos sobre profissionalidade docente, na intenção de aproximar as ideias dos autores que se debruçaram sobre essa temática.

Quadro 08 – Significados de profissionalidade docente

Autor (ano)	Significados atribuídos à profissionalidade docente
PACHECO E FLORES (1999)	Reporta-se a um momento histórico concreto sincronizado nos contextos: pedagógico, representado pelas actividades de ensino-aprendizagem; institucional e profissional extensivo a um grupo que adopta o mesmo comportamento profissional e os mesmos saberes; sociocultural, identificado pelos valores, conteúdos e <i>status</i> .
RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER (2003)	É o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional.
COURTOIS et al (1996)	O termo “profissionalidade”, em contrapartida, emerge num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desvinculação dos saberes de seus <i>métiers</i> tradicionais, Interdependência de funções dentro da mesma empresa, desenvolvimento de interações, personalização, redução do número de trabalhadores e aumento dos seus níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre os salários pelo medo do desemprego.
SCHWARTZ (2011)	O termo Profissionalidade pode ser utilizado numa acepção restrita e numa acepção ampla. Em sentido restrito, qualifica o que é profissional, é expresso de um agir profissionalizado.

SACRISTÁN (1999)	[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. A discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimentos específicos da profissão professor.
CONTRERAS (2002)	A profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função das exigências do trabalho educativo. Nesta perspectiva, falar de profissionalidade significa, “[...] não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão”.
MONTEIRO (2008)	[...] como um saber-comunicar-pedagogicamente, ou seja, com a legitimidade do direito à educação, competência nos saberes a comunicar e sobre comunicação e excelência pessoal. Os profissionais da educação podem, pois, ser considerados como profissionais do direito à educação e da comunicação pedagógica, oficialmente habilitados e socialmente investidos para o exercício da sua função.
ROLDÃO (2005)	A profissionalidade pode ser analisada e de certo modo compreendida na interdependência de quatro descritores, cuja constatação revela ser a profissão que os detêm, possuidora de um estatuto pleno. São esses descritores: o reconhecimento social da especificidade da função, a existência de um saber específico, o poder de decisão sobre o trabalho desenvolvido e a pertença a um corpo coletivo.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Diante da leitura analítica e interpretativa do conteúdo expresso nesse Quadro, observa-se, com base nas ideias postuladas pelos diversos autores, que a profissionalidade docente está relacionada às exigências específicas da tarefa educativa enquanto condição para gerir a profissão e desenvolver capacidades para tratar com situações imprevistas, assumindo compromisso com a comunidade em geral e com a escola em particular. Essas e outras características reforçadoras da profissionalidade docente são evidenciadas no desenvolvimento da prática educativa, e remetem ao conceito de profissionalismo que, segundo Veiga (2005), são as características e capacidades específicas da profissão, envolvendo uma complexa variedade de atividades e capacidades que permitem desempenhar o

trabalho com dignidade, justiça e responsabilidade. Aproxima-se, ainda, numa relação simbiótica ao movimento de profissionalização dos professores quando esta implica “na obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade” Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 136). Os autores acrescentam: “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação”. Nesse sentido, torna-se relevante compreender o processo de aquisição da profissionalidade docente a partir da compreensão do necessário enfrentamento das novas demandas que permeiam o cotidiano escolar na contemporaneidade, considerando que as profissões se caracterizam de formas diferenciadas em função do conhecimento que lhes são específicos.

Diante do exposto, comporta, pois, assinalar que as discussões apresentadas pelos teóricos citados congregam no sentido de apontar a profissionalidade como condição inerente ao exercício da profissão docente e, por conseguinte, potencializadora da profissionalização. Compreende-se neste estudo, a profissionalidade docente como um conjunto de estratégias e ações específicas do professor, intencionalmente articuladas no exercício da profissão e potencializadas pela experiência construída mediante reflexões acerca da prática educativa.

Analisando as ideias sobre o tema à luz de cada autor mencionado, considera-se ser o professor reconhecido como alguém que tem de gerir situações, às vezes, inclusive apelando ao bom senso da sua formação. E o bacharel professor na EPT, assim como os demais professores licenciados, considerando as especificidades que envolvem o processo de sua formação vê-se diante de desafios na sua atuação docente, no sentido de superar dúvidas e incertezas geradas no exercício de ser professor.

Desses professores é esperada, também, a coparticipação na implementação de um projeto pedagógico institucional diferenciado, mas que se apresenta contraditório, pois, na medida em que busca romper barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da formação e emancipação humana integral, não aponta os mecanismos e estratégias que possam efetivamente envolver a participação coletiva dos professores nesse desafio. Pois, a construção de conhecimentos pedagógicos, atitudes e destrezas visando o trabalho profissional autônomo, não oportuniza aos docentes, no âmbito da instituição, meios efetivos de implementar esse projeto. Sacristán (1999) aponta

para a necessidade de se contextualizar o conceito de profissionalidade docente, atendendo à sua característica dinâmica de reelaboração, em função do momento histórico e da realidade social. Nessa lógica de entendimento do papel da instituição no processo de aquisição da profissionalidade, Sacristán (1999, p. 65) destaca:

[...] o conhecimento da prática pedagógica, e a possibilidade de a alterar, implica a compreensão das interações entre três níveis ou contextos diferentes:

a) O *contexto propriamente pedagógico*, formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos prática. Este contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores.

b) O *contexto profissional dos professores*, que elaboram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), produzindo um saber técnico que legitima as suas práticas. Este contexto pode reportar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma mesma escola, ou a todo o colectivo profissional.

c) Um *contexto sociocultural* que proporciona valores e conteúdos considerados importantes”

Nesse entendimento sobre os contextos de determinação da prática profissional, o autor chama atenção para o papel dos docentes na mudança desses contextos, assim, apresentam-se essas ideias defendidas pelo autor acerca da base social do professorado:

[...] os professores possuem, como colectivo social, um certo *status*, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem. Os factores que configuram o *status* do grupo profissional, nos diversos contextos sociais, são complexos e variados (SACRISTÁN,1999, p. 66).

No âmbito da EPT, a construção histórica da profissão docente, discutida em seções anteriores, aponta para uma variação do *status* profissional dos professores que nela atuam, tendo em vista que os *técnicos* ao assumirem o ofício de ensinar eram denominados “mestres oficinairos” e a denominação professor era dada somente, às “professoras das primeiras letras”, com formação em magistério, posteriormente, a docência nessa modalidade de ensino passou a ser assumida por bacharéis, que receberam o status de professores, com todas as garantias conquistadas pela carreira docente. Entretanto, (SACRISTÁN,1999, p. 67) discute

sobre alguns critérios de definição desse *status*: “[...] verifica-se que os professores não usufruem de uma posição social elevada, ainda que sejam frequentes as declarações sobre a importante missão que lhes incumbe”.

A imagem social interfere na escolha da profissional contribuindo para um processo de proletarização do professorado (Apple, 1989). A profissionalidade docente é melhor compreendida, relacionando-a a aspectos intrínsecos a cultura do professor. O autor referido afirma ainda: “Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (SACRISTÁN, 1999, p. 67).

Essas ideias levam a uma compreensão evolutiva sobre a definição social da função do professor, tendo em vista as mudanças ocorridas na sociedade que implicam, muitas vezes, em dificuldades para se definir o efetivo papel assumido por esses docentes, quanto à função social da escola, no sentido de dar respostas embasadas pelo conhecimento técnico pedagógico. Nessa lógica, contextualiza-se o intento deste estudo em compreender aspectos do processo de aquisição da profissionalidade do bacharel professor na EPT, tendo em vista a dinâmica social e suas consequências no desempenho profissional docente, enquanto protagonista de uma prática pedagógica que se constitui no seio de uma instituição com função social bem definida- Formar profissionais, assim, o conceito de profissionalidade apresentado por pesquisadores como Apple (1989) e Sacristán (1999), dentre outros autores, se insere nessa discussão, mediante questionamentos sobre aspectos das práticas educativas elencados nessa direção:

[...] será que os professores dominam a *prática* e o conhecimento especializado ao nível da educação e do ensino? Em termos gerais, a resposta é negativa, ainda que a educação institucionalizada tenda a ser da sua competência. No essencial, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a actividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, económicas, culturais) e à situação de desprofissionalização do professorado, bem patente na imagem social, na formação de professores e na regulação externa do trabalho docente. (SACRISTÁN, 1999, p. 68).

Entretanto, dividir responsabilidades pela atividade educativa implica, sobretudo, na construção do *profissionalismo* dos professores pautado no compromisso com a profissão e com o projeto educativo da escola, na qual atuam.

Assim, destaca-se a situação da profissão, partindo da premissa que o ensino de qualidade é inviável sem a articulação dos professores na luta por uma formação docente que busque sintonia com o desenvolvimento do *Profissionalismo e da Profissionalidade*. Compreendendo o *Profissionalismo* enquanto compromisso com a construção do projeto democrático de escola, a partir do envolvimento com o coletivo da escola e com o pleno desempenho da atividade de ensinar a todos: conhecimento do conteúdo, dos métodos de ensino e respeito à cultura dos alunos (LIBÂNEO, 1998).

A Profissionalidade docente desenvolve-se em sintonia com o profissionalismo na busca constante, pelo professor, do seu aperfeiçoamento enquanto pessoa e profissional, pois o “professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor [...] cerne do processo identitário da profissão docente que, [...] cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor” (NÓVOA, 2000, p. 15). Implicando, desse modo, num movimento de dentro pra fora, na busca constante por aprender, o professor procura conhecer a sua prática, crescer na profissão e ser reconhecido pelos seus pares e pela sociedade. É, como diz o verso de dado poema: “não se aprende no espelho, aprende-se vivendo” e assim, compreende-se que nesse processo de aprender fazendo o que sabe fazer, valorizando o diálogo com os pares, com vista ao crescimento da e na profissão e participando coletivamente de projetos de formação, o professor adquire elementos caracterizadores de sua profissionalidade.

Sacristán (1999), a esse respeito, diz que para mudarmos as bases da profissionalidade tornam-se necessárias a viabilização e a implementação de programas que deem conta de uma formação humana integral, no contexto da prática educativa. E, assim, melhorando seu estatuto profissional o professor aumenta seu salário e amplia sua autonomia como intelectual que tem o compromisso com o desenvolvimento social, nesse ângulo se insere a sua profissionalização, que corresponde ao seu *status quo* e à sua posição na sociedade, a partir da definição de políticas públicas amplas e direcionadas à sua formação. (NÓVOA, 1992).

Portanto, no magistério, a profissionalização está imbricada diretamente à definição e implementação, no contexto atual, de políticas educacionais. Poderia ser, assim, definida como um direito com características de concessão, constrói-se em um movimento de fora para dentro sob a influência de aspectos externos ao

professor e a sua prática. A dinâmica que envolve o processo de profissionalização, enquanto aspectos exteriores à ação do professor, implica significativamente na construção do profissionalismo docente, condição inerente ao compromisso profissional que se manifesta por meio dos princípios definidores da profissionalidade, cuja dinâmica está delineada na ilustração representada na Figura a seguir:

Figura 14 - Movimento da profissionalidade



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Esta figura, na sua configuração representativa, dá a ideia da aproximação em torno da inter-relação dos conceitos construídos acerca da compreensão de profissionalismo docente, referendando pelos conceitos de *Profissionalização* – definição de políticas educacionais e autonomia docente; e de aquisição da profissionalidade – com apelo à mudança e ao aperfeiçoamento docente, implicando em compromisso e identificação com a profissão e com seu projeto social e pedagógico. Esses pressupostos são antagônicos à prática do imediatismo e do improviso na atividade docente e constituem-se nas bases de uma formação contínua, pois ao profissional é dada a primazia do aperfeiçoamento de suas práticas. Como referendado a seguir:

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral,

melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto. (IMBERNÓN, 2006, p. 17).

Assim, postula-se que para o professor ser tomado como modelo profissional, deve demonstrar competência técnica e domínio do conhecimento específico, pautando sua prática docente na ética e em função dela, regula, com certa independência e autonomia, os valores que a permeiam, comprometendo-se com o bem comum, o que repercute na formação e nos dilemas que a envolvem, como acrescenta Nóvoa (2002, p. 22):

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhe basta dominarem bem o material que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável.

O autor, nesse sentido, chama a atenção para o desprestígio da profissão cujo saber parece não ter importância social e acadêmica, revelando de certa forma num paradoxo, ao afirmar: “semi-ignorantes, os professores são considerados as pedras-chave da nova *sociedade do conhecimento*”. (NÓVOA, 2000, p. 22). Considera-se, assim, que nisso consiste um dos dilemas da formação, desde que seja possibilitado aos professores, pela formação continuada, adaptação ao novo e à diferença, imposta pela renovação do “modelo escolar”. Quanto a isso, Sacristán (1999, p. 67) acrescenta: “[...] é importante repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais”. Este autor considera, ainda, que a evolução da sociedade induz à indefinição de funções reconhecidamente associadas à escola e ao professor: “a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica” (SACRISTÁN, 1999, p. 67).

Não obstante a consideração desses aspectos, ao analisar-se a função do bacharel professor no contexto da EPT, percebe-se a complexidade que a demarca ao considerar as reais necessidades sociais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista sua expansão nos últimos anos, e a

indefinição de um projeto de formação pedagógica voltado aos bacharéis professores. Um projeto que de fato possa contribuir com a aquisição da profissionalidade desses docentes

Essas conceptualizações e considerações vislumbram aproximar a formação e a ação docente, tradicionalmente, dissociadas por um modelo dicotômico, em relação aos tempos e aos lugares em que o conhecimento pedagógico é construído, implicando num processo formativo distanciado dos elementos que referendam a prática pedagógica. Reconhece-se, à luz do pensamento de Formosinho (2009, p. 213), a necessidade desse processo “introduzir novas lógicas, novas linguagens e novas práticas e uma clara orientação para a racionalização e formalização dos processos organizacionais e pedagógicos”, sobretudo, reconhecendo-se na figura do professor um “artesão” – que cria, inova e projeta em função do contexto de sua prática, do perfil do aluno no qual seu trabalho se desdobra e dos recursos diversos que alimentam a cadeia de desenvolvimento do processo educativo.

Entretanto, o que se observa é que essas características do trabalho docente parecem não importar aos propósitos dos sistemas educativos, notadamente na RFEPT, haja vista a exacerbada valorização, pelo sistema – por um produto – aluno- implicado no alcance de metas de aprovação e na construção de índices favoráveis de desempenho escolar. Essa regulação implica, conforme tem-se discutido nesta seção, no processo de *desprofissionalização* docente, movimento que se apresenta na contramão dos critérios definidores da aquisição da profissionalidade docente.

Portanto, na definição desses critérios de aquisição da profissionalidade docente devem ser observadas certas regras referendadas por saberes e fazeres próprios dos professores: o que sabem, o que fazem e porque fazem - e por elementos da própria prática-como sabem fazer. No entanto, essas regras “nem sempre são muito precisas, estando sujeitas a uma permanente reelaboração pelos professores” (SACRISTÁN, 1999, p. 77), o que requer compreender a natureza e os aspectos que definem o conhecimento pedagógico, dos professores, pois segundo o mesmo autor: “uma parte do conhecimento pedagógico possui um carácter eclético no que diz respeito à capacidade de ordenar a prática”.

Desta feita, torna-se relevante destacar aspectos relacionados a multidimensionalidade e a complexidade da prática profissional docente. Multirreferencializado na sua prática educativa, o professor é um profissional em

constante processo de construção de sua profissionalidade, conforme destaca Ponte (1998, p. 11-12):

[...] um professor é um profissional multifacetado que tem de assumir competências em diversos domínios. Não basta possuir conhecimentos na sua área disciplinar, dominar duas ou três técnicas para os transmitir a uma classe e ter um bom relacionamento com os alunos. Um professor tem de ter conhecimentos na sua área de especialidade e conhecimentos e competências de índole educacional.

Tem de ser capaz de conceber projectos e artefactos – nomeadamente, aulas e materiais de ensino.

Tem de ser capaz de identificar e diagnosticar problemas – tantos problemas de aprendizagem de alunos e grupos e de alunos, como problemas organizacionais e de inserção da escola na comunidade.

A actividade do professor requer uma combinação de conhecimentos científicos e académicos de base na sua especialidade com conhecimentos de ordem educacional.

Requer também o desenvolvimento da capacidade de análise e de concepção, realização e avaliação de soluções de ordem prática.

O professor é chamado a desenvolver uma actividade muito específica, onde há um tempo para planear e reflectir, mas onde também há um tempo onde é preciso agir e tomar decisões sobre os acontecimentos, muitas vezes com consequências irreversíveis.

Essa definição apresenta no seu bojo uma análise acerca das ideias fundamentais na qual se insere a complexidade do conhecimento profissional docente, e aponta elementos que levam à compreensão da ampliação do campo de atuação do professor e a necessidade de reconhecê-lo como profissional que deve estar inserido no interior de um processo de formação contínua, que tem como pressuposto básico a investigação acerca do seu próprio trabalho. Neste aspecto, encontram-se elementos que definem a sua profissionalidade, que se manifestam, segundo Sacristán (1999, p. 77):

[...] através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e actividades, etc.). Esta diversidade provoca uma profusão de saberes potencialmente pertinentes, aspecto a ter em conta na concepção de programas de formação”.

Assim, ao manifestar os elementos indicadores de sua profissionalidade, o professor reafirma os aspectos que caracterizam sua prática docente. Advoga-se, assim, que a aquisição da profissionalidade docente numa relação estreita com a

construção do conhecimento profissional, nos aspectos individuais e coletivos nos quais se apresenta a organização do trabalho pedagógico dos professores, seja colmatada, necessariamente, pela inserção desses conhecimentos em processos de formação, de modo que os considerem protagonistas de suas práticas pedagógicas, na perspectiva da “[...] autoformação e da aprendizagem colectiva, entre pares, em modalidades de interformação e ecoformação” (FORMOSINHO, 2009, p. 214).

Conferindo-se centralidade aos aspectos caracterizadores dos critérios que definem a profissionalidade docente, representa-se no quadro, a seguir, as dimensões que a envolvem, contextualizando-as conforme os elementos definidores da prática educativa:

Quadro 09 - Dimensões da profissionalidade articuladas às práticas educativas

DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE
<p>1 <u>Dimensão social, pessoal e ética</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1 Conceção de docência 1.2 História de vida profissional 1.3 Processo identitário profissional (autoconceito, auto - estima) 1.4 Atitudes 1.5 Valores
<p>2. <u>Dimensões Referenciais da prática educativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1 Conhecimento profissional 2.2 Organização do trabalho pedagógico 2.3 Relações interativas e comunicacionais 2.4 A gestão da sala de aula
<p>3 <u>Dimensão Institucional do exercício profissional</u></p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Participação na gestão 3.2 Trabalho colaborativo 3.3 Relação com a comunidade 3.4 Investimento em formação contínua

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

O presente quadro possibilita visualizar a multidimensionalidade do exercício profissional circunscrito ao movimento de profissionalização docente que se dá na relação direta com a aquisição de elementos definidores da profissionalidade. Nessa direção busca-se detalhar os critérios considerados nesse estudo, possíveis e

passíveis de abarcarem, em cada dimensão citada, a multirreferencialidade da prática educativa e a complexidade que envolve a profissão docente, considerando a soma de conhecimentos, capacidades e experiências que compõem a atividade docente, desdobrados nos seguintes princípios: Dimensão social, pessoal e ética da prática educativa; Dimensão do desenvolvimento da prática educativa; e Dimensão institucional no exercício profissional, como descritas a seguir.

1 Dimensão social, pessoal e ética da prática educativa

- a. Reflete e constrói sua prática com base nos aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão;
- b. Reconhece na Escola um lugar com possibilidade de promover o desenvolvimento social e cultural e *profissional*;
- c. Identifica-se com a profissão docente, reconhecendo seu papel no alcance das finalidades do processo educativo e na necessária construção de um conjunto de saberes específicos e inerentes ao exercício da profissão docente;
- d. Apoia seu trabalho educativo na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa, no contexto das políticas educacionais que a definem, contribuindo efetivamente na sua implementação e na construção da autonomia profissional;
- e. Seu exercício profissional é desenvolvido numa instituição educativa, cuja finalidade precípua é garantir a todos, num dado momento histórico, a construção de um conjunto de conhecimentos e práticas de diversas naturezas, sugestivos por um currículo, que garanta aos participantes desse processo um engajamento social a partir do seu desenvolvimento humano integral;
- f. Concebe práticas educativas que visam fomentar a construção da autonomia nos alunos, respeitando as diferenças que os caracterizam, visando a sua inclusão social;
- g. Expressa, no contexto de sua prática educativa, atitudes embasadas na capacidade dialógica e comunicacional capazes de imprimir qualidade às interações e relações construídas no grupo;
- h. Manifesta em suas funções profissionais elementos de civilidade pautados em

valores éticos visando o seu desenvolvimento formativo constante;

2 Dimensão do desenvolvimento da prática educativa

- a. Compreende seu papel de mediador na construção das aprendizagens propostas nos componentes curriculares, fundamentando sua prática educativa e profissional num conjunto diversificado de saberes integrados em função das ações concretas dessa prática, socialmente contextualizada e eticamente situada;
- b. Pauta sua prática pedagógica, no quadro de uma relação dialógica fundamentada por paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e das opções didáticas e pedagógicas, integrando-as a critérios de rigor científico e metodológico;
- c. compromete-se com o trabalho coletivo na implementação do projeto curricular da Escola, organizando o ensino com vistas a promover aprendizagens significativas que levem ao alcance dos objetivos propostos nesse projeto;
- d. Utiliza adequadamente, nas diferentes situações em que se desenvolve as atividades de aprendizagem, diversificadas formas de linguagens apoiadas por variados suportes, incluindo com maior ênfase as tecnologias de informação e comunicação-TICs;
- e. Busca envolver ativamente os alunos nos processos de aprendizagem inscritos na gestão do currículo, promovendo a compreensão dos esquemas inerentes ao trabalho intelectual e às formas de o organizar e comunicar;
- f. Implementa diversificadas estratégias pedagógicas potencializadas pelo desenho do quadro sociocultural da diversidade e da heterogeneidade dos educandos, que os conduza ao sucesso na construção de suas aprendizagens múltiplas;
- g. Apoia os aprendizes na realização de atividades educativas, cooperando na avaliação detectora de necessidades especiais destes, assegurando-lhes de forma inclusiva a construção de suas aprendizagens;
- h. Tem na avaliação, por intermédio do domínio de seus diferentes métodos, técnicas e normativas institucionais, um componente regulador e prospectivo na definição da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua

autoformação;

3 Dimensão institucional no exercício profissional

- a. Participa ativamente na implementação de um projeto escolar que incentiva a construção coletiva de regras de convivência democrática, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre os intervenientes do processo educativo;
- b. Desempenha sua atividade profissional, integrando-a ao contexto multidimensional da instituição educativa, participando na construção, desenvolvimento e avaliação do seu projeto educativo e dos respectivos planos curriculares, respeitando a inserção desta à comunidade da qual faz parte;
- c. Colabora no conjunto dos participantes do processo educativo, na integração do projeto curricular aos saberes e práticas sociais da comunidade, atribuindo significância educativa;
- d. Insere na prática profissional a formação individual e coletiva como elemento intrínseco a esta, circunscrevendo-a às necessidades e realizações advindas da problematização intencional da prática pedagógica e na reflexão fundamentada sobre a construção do exercício profissional;
- e. Referenda na experiência e na investigação problematizadora o processo de reflexão da sua prática educativa, tendo nestes aspectos os elementos apoiadores da avaliação e do projeto institucional de formação individual e coletiva;
- f. Colabora no contexto escolar para a implementação de projetos de investigação e realização de parcerias com a comunidade e com o setor produtivo capazes de promover integração interinstitucional e a qualidade significativa ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos.

Com a colmatação desses princípios, apontam-se alguns critérios definidores da aquisição da profissionalidade docente, notadamente, no exercício profissional do bacharel professor na EPT, reconhecendo-se que esse intento carrega em si limitações, entretanto, buscando-se subsidiá-lo em variados aspectos que caracterizam a prática educativa, e na qual se inserem os diversos elementos

constituintes do trabalho docente no ato de ensinar.

Desse modo, a profissionalidade docente, conforme delineada nos citados princípios, relaciona-se diretamente à atuação do professor, sendo, portanto, inerente ao trabalho didático e pedagógico expresso no agir profissionalizado e implica, pela sua dinamicidade, constante aperfeiçoamento profissional. Portanto, essa condição – profissionalidade- denota o que é específico na ação docente sendo capaz de congrega elementos que caracterizam a diversidade de funções relacionadas ao trabalho docente e com as quais o professor participa ativamente para a sua realização.

Todas essas funções convergem para a profusão dos saberes que circundam a prática docente, com forte potencial para contribuir na definição de amplos programas de formação contínua, quando estes primam pelo protagonismo dos professores num processo de autoformação e de formação coletiva, pautados na reflexão individual e coletiva, entre os pares, circunscrita a um dado momento histórico concreto e sincronizado aos contextos: pedagógico, institucional e profissional.

Nesse sentido, a reflexão acerca da complexidade do trabalho docente encontra ressonância na interdependência de alguns descritores da profissionalidade, sendo estes “o reconhecimento social da especificidade da função, a existência de um saber específico, o poder de decisão sobre o trabalho desenvolvido e a pertença a um corpo coletivo” (ROLDÃO, 2005, p. 65). Esses descritores da profissionalidade sinalizam que esta significa a expressão dos valores e pretensões que se deseja atingir na profissão, não se limitando à mera descrição do desempenho do trabalho docente, o que requer, por conseguinte, um agir profissionalizado.

5 CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE BACHARÉIS PROFESSORES: OLHARES ANALÍTICOS

É preciso avançar nas discussões acerca da formação pedagógica dos professores da EPT, no sentido de buscar analisar alguns elementos da estrutura organizativa e suportes teóricos que orientam o processo de construção da profissionalidade dos bacharéis professores da EPT. A formação é, neste contexto, concebida como componente intrínseco à aquisição da profissionalidade docente, quanto aos aspectos que norteiam uma prática educativa qualificada e diferenciada frente aos desafios que estão postos aos professores, numa sociedade em constantes processos de mudanças e que necessita ser repensada, de tal forma, que a docência baseada no ensino ceda lugar a uma docência mediatizadora do ensino e da aprendizagem.

Enquanto produção de conhecimento, o ensino abriga uma prática pedagógica compatível com as mudanças paradigmáticas que agregam diferentes enfoques, cada um com seus respectivos pressupostos e particularidades. Neste sentido, está inserida a Educação Profissional e Tecnológica que requer uma prática competente e voltada para as demandas de uma formação humana integral colocada como novo referencial para a educação profissional.

Essa formação profissional, visando superar o paradigma positivista, é concebida como “[...] um processo pedagógico intencional e organizado de preparação teórico científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino” (LIBÂNEO, 2008, p. 27). Neste aspecto se inscreve a constituição da profissionalidade docente, objeto deste estudo, na perspectiva de que a prática educativa dos professores bacharéis do IFPI se volte para uma prática pedagógica competente, no bojo de uma abordagem crítica e reflexiva do processo de ensino e de aprendizagem. Conforme Behrens (2005, p. 65), a efetivação dessa prática “[...] exige uma inter-relação dessas abordagens e uma instrumentalização da tecnologia inovadora [...]”.

A reflexão acerca dessas ideias sugere como relevante o desenvolvimento do processo de análise de conteúdo que parte do entrecruzamento dos dados advindos das fontes: questionário via e-mail, entrevistas narrativas e grupos de discussão, que possibilitaram a produção deste texto. O questionário mostrou-se como valioso instrumento na caracterização do perfil dos bacharéis professores, que

possibilitou delinear aspectos relativos à formação inicial, ao tempo de docência na EPT, às ações de formação pedagógica por eles vivenciadas, bem como definir os sujeitos da pesquisa – bacharéis professores, aqui denominados de interlocutores, que apesar de se consentirem sua identificação no trabalho, busca-se a apresentá-los a partir da denominação por área de formação (A1- Administração 1, A 2- Administração 2, E 1 - Engenharia 1, E 2 - Engenharia 2, E 3 - Engenharia 3).

Destaca-se que após análise dos dados obtidos via questionário, seguindo os critérios de participação e exclusão, ficaram definidos seis interlocutores, sendo três da Engenharia, visto que um dos professores do curso Sistemas de Informação e dois da área de Administração não corresponderam com um dos critérios de inclusão – participação no grupo de discussão (GD). Para uma melhor compreensão deste aspecto, delineia-se o perfil desses professores no quadro que segue:

Quadro 10- Perfil dos interlocutores da pesquisa (bacharéis professores do IFPI)

Nome	Idade 30-60	Formação	Tempo docência/IFPI	Nível de atuação no IFPI/Titulação	Ex-aluno do curso técnico	Formação pedagógica
A1	33-	Administração	8 anos	Cursos técnicos e Supriores /Especialista	Não	Não
A2	43	Administração	Mais de 10 anos	Cursos técnicos e Supriores/Mestr	Não	Não
E1	33	Engenharia	Mais de 5 anos	Cursos técnicos e Supriores/Mestr	Sim	Não
E2	56	Engenharia	Mais de 20 anos	Cursos técnicos e Supriores/Mestr	Não	Sim
E3	56	Engenharia	Mais de 15 anos	Cursos técnicos e Supriores/Especialista	Sim	Sim
SI	41	Sistema de Informação	Mais de 20 anos	Cursos técnicos e Supriores/Doutor	Não	Não

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos questionários (2016).

A partir da análise dessa fase de realização da pesquisa destacam-se aspectos que caracterizam os interlocutores, bacharéis professores, que apresentam idade entre trinta e sessenta anos e que atendem aos critérios preestabelecidos (ter, no mínimo, 5 anos de dedicação exclusiva na EPT), as áreas de formação estão contempladas nos Departamentos escolhidos, por apresentarem maior número de professores bacharéis. Esses professores atuam nas duas modalidades de ensino – técnico de nível médio e curso superior (bacharelado/graduação e tecnológico). Quanto à titulação, o quadro demonstra que apenas um dentre esses professores possui Doutorado, sendo que três são Mestres e dois Especialistas em processo de formação em nível de Mestrado, conforme narraram durante as entrevistas. Releva destacar, que segundo dados das entrevistas, ao serem selecionados para o IFPI, na condição de professores, eram apenas graduados/bacharéis. A formação contínua desses docentes ocorreu após seu ingresso no IFPI.

Acerca desses interlocutores, foi significativo perceber que a experiência como ex-alunos de curso técnico (dois professores) apresentou-se de forma marcante nas suas trajetórias formativas. Quanto à formação pedagógica, o quadro explicita que dois dos interlocutores participaram de cursos dessa natureza, no entanto, de acordo com os dados do questionário, essa formação foi posterior ao ingresso na docência no IFPI. Infere-se que esse grupo de professores, muito pouco registrou sobre experiências quando iniciaram sua carreira, em termo de conhecimento pedagógico; sobre experiência na docência revelam que esta ocorreu anterior ao exercício profissional, de forma circunstancial, o que implicou na escolha de caminhos específicos para exercê-la, por meio de aprendizagens contínuas, o que se confirma nas ideias propostas por García (1999) sobre a forma própria que os adultos têm para aprender, condição essa que tem que ser respeitada, tendo em vista que as pessoas, de forma específica as adultas, estão em processo de permanente aprendizagem.

No processo de construção das análises, a entrevista narrativa desenvolvida neste estudo, enquanto método de pesquisa, possibilitou reconstruir a trajetória profissional dos bacharéis docentes no âmbito da EPT, articulando essa trajetória à formação contínua por eles experienciadas. A narrativa viabilizou valorizar as experiências docentes construídas levando os interlocutores a contarem suas histórias livremente. Contudo, destacam-se limitações que coexistem quanto à utilização desse método, visto que a forma livre para recordar e contar suas

histórias leva os interlocutores a fazerem escolhas daquilo que foi significativo para eles, o que, por vezes, fez com que se distanciassem do foco delimitado para o estudo, em relação aos seus objetivos.

A escolha do método implicou na possibilidade de articulá-lo a outras técnicas de produção de dados, como a construção de narrativas coletivas a partir dos diálogos produzidos nos GDs, destacando-se que o diálogo, mesmo induzido por temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa, possibilitou ao pesquisador analisar as aproximações e distanciamentos presentes nas narrativas individuais, desencadeando novas informações sobre a trajetória profissional dos interlocutores.

Portanto, a triangulação dos dados obtidos por meio das entrevistas e dos GDs, favoreceu esclarecimentos/aproximações e distanciamentos entre os aspectos das narrativas individuais, na construção de narrativas coletivas, elaboradas a partir das discussões desenvolvidas no grupo em relação ao objeto de estudo, que levaram às possíveis respostas ao problema de pesquisa e às suas respectivas questões norteadoras, que são discutidas no delineamento desta seção a partir da análise dos dados, resultante do cruzamento das fontes de pesquisa, que viabilizaram a construção de categorias e indicadores, no contexto dos eixos temáticos, tornando possível analisar/interpretar as narrativas dos professores bacharéis do IFPI, a partir de suas histórias de vida de formação, bem como com base nos critérios definidores da aquisição de sua profissionalidade, entre outros aspectos investigados neste estudo.

Fundamentado em autores como Nóvoa (1995, 1997), entre outros, tem-se no método da narrativa autobiográfica a análise desses percursos revelando acerca do tornar-se professor da EPT, tendo em vista que a autobiografia levou à reflexividade dos interlocutores durante o grupo de discussão, incluindo outros aspectos, como a rememoração na reconstrução de alguns momentos de suas histórias de formação. As narrativas apresentadas nesta seção representam, na íntegra, recortes das falas dos interlocutores durante a entrevista e, também no GD. A narrativa constituiu-se como a forma mais adequada de produção de dados, representando alguns fatos, ideias, teorias, sonhos, medos, esperanças e experiências do cotidiano desses bacharéis professores, na perspectiva da vida de cada um e no conjunto de suas semelhanças retiradas do contexto de suas subjetividades, mediante uma aproximação às respostas ao problema, objetivos e questões propostas na condução deste estudo.

A análise aqui apresentada está dividida em dois eixos temáticos: Trajetória profissional docente e formação contínua e Descritores da profissionalidade docente na especificidade da EPT, esses eixos constituem as subseções que seguem.

5.1 Trajetória profissional docente e formação contínua: Eixo Temático 01

No decorrer dessa análise compreendeu-se o professor enquanto profissional engajado no processo formativo sob sua responsabilidade e pelo qual perpassa a necessidade de identificar e atender às demandas advindas dos campos acadêmicos e de formação profissional nos quais atua. Nesse sentido, as narrativas construídas pelos interlocutores do estudo-professores - bacharéis na EPT, circunscritas às suas trajetórias profissionais, possibilitaram a definição de dois eixos temáticos propositadamente definidos para apoiar o processo de análise inscrito aos objetivos propostos para o estudo.

Optou-se por uma sistematização, na qual as narrativas dos interlocutores foram agrupadas com base em categorias definidas *a posteriori* ao processo de definição dos eixos temáticos. As categorias emergiram do movimento de análise das narrativas – produzidas tanto de forma individual, quanto na construção coletiva advinda dos diálogos construídos nos GDs, possibilitando agrupá-las, sistematicamente, em indicadores, após o processo de triangulação dos dados. Processo este desdobrado em duas etapas: na primeira etapa - organizaram-se grelhas categoriais com base nas narrativas advindas das entrevistas individuais. Na segunda etapa, as categorias definidas foram confirmadas e ampliadas num processo de análise no qual foram utilizados recursos da plataforma MaxQDA para classificar, organizar os dados construídos nos GDs com os respectivos indicadores que emergiram da análise das narrativas individuais.

Na sequência, apresenta-se o Quadro contendo recortes das narrativas que congregaram para a definição dos indicadores de análises do Eixo Temático 01- **Trajetória profissional docente e formação contínua**, com suas respectivas categorias.

Figura 15 – Categoria 1: A docência na EPT



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos questionários (2016).

Para sistematizar a análise da representação gráfica da Figura exposta possibilita uma visão geral de cada eixo temático, sua categoria e seus respectivos indicadores analíticos, cuja configuração e movimentação de análise será processada com base nos dados a seguir, no Quadro 11, contendo as grelhas que emergem das narrativas dos interlocutores, descrevendo, na íntegra, as falas de cada bacharel professor, integrante do grupo de interlocutores dessa investigação.

Quadro 11 - Grelhas Narrativas: categorias e indicadores

EIXO TEMÁTICO 1 - Trajetória profissional docente e formação contínua	
NARRATIVAS DOS INTERLOCUTORES	
CATEGORIA 1: A docência na EPT	
Indicadores	
1.1 Incentivo à docência	
No ano de 2001, eu tive um professor na UFPI que me indagou se eu não teria interesse de fazer	

mestrado no Rio de Janeiro [...] Lá eu poderia trabalhar e complementar com a bolsa do mestrado e depois eu atuaria na academia, como docente. Essa foi a primeira vez que alguém, dentro da universidade, perguntou se eu queria ser professor. [...] Na empresa privada que eu trabalhava [...] Ao final da apresentação, os diretores elogiaram [...] Daí perguntaram se eu era professor porque tinha uma boa oratória que desenvolvi bem a apresentação e eu respondi que não, pois ainda era estudante. Essa foi a segunda vez que fui indagado sobre a docência. (PROFESSOR A1).

Antes de me formar eu já era professor do Sebrae, passei a ministrar cursos, palestras, treinamentos nas áreas de venda, marketing, oratória, meus professores me convidavam. Assim que me formei, ou um pouco antes, fui aos Estados Unidos e fiz um intercâmbio. Quando eu voltei, voltei mais empolgado ainda e resolvi realmente ser professor universitário (PROFESSOR A2).

Na UFPI minha experiência foi interessante porque foi uma necessidade da instituição, do Depart. De Estatística, e o Prof. "L" que era meu grande amigo, disse vamos fazer o concurso pra essa área de estatística...Eu falei : mas eu não sou da área. Ele falou: Mas vamos estudar juntos, eu te auxilio com materiais de aulas... ai eu peguei uma disciplina de estatística e uma de informática, eu achei interessante porque na época o "L" me passou todo material , eu estudei e fui dar aula bem novinho e os alunos me achavam muito inteligente, mas era nada (rsrs) se me perguntasse alguma coisa diferente das questões que eu estudava eu não sabia nada. Isso me mostrou como era a docência... e o "L" foi o grande incentivador , uma espécie de tutor onde as duvidas que eu tinha eu recorria a ele. (PROFESSOR S1).

Então em 1992, eu estava desempregado como engenheiro, apareceu um concurso para professor de Informática da Escola Técnica Federal do PI e ai minha mulher pediu para eu fazer, ela que viu o concurso porque era daqui e falou: vá para lá é bom...tem ensino de qualidade. Eu já estava trabalhando como professor de Informática em cursos livres. (PROFESSOR E2).

Como aluno de curso técnico eu me vi motivado por causa do desafio de um professor que disse que eu era incompetente, ai foi quando eu fiz quatro projetos pro Expotec, juntei uma equipe e a gente fez trabalhos com robótica naquela época. Nessa época de maneira um pouco indireta, eu não sei, eu tinha vontade de ser professor, até pra fazer diferente com meus alunos. Antes mesmo do término do meu curso de engenharia eu estava trabalhando, eu trabalhei em varias áreas. Ai quando foi um mês antes de eu me formar, eu fui chamado pro IFPI. Eu vim da empresa privada, e quis vir pro serviço público, primeiro porque é uma sensação imensa estar de volta para o prédio que eu estudei sendo professor e tentando motivar os meninos. (PROFESSOR E1).

1.2 percalços e perspectivas para o docente iniciante

Então eu decidi não entrar na sala para fazer a prova didática. Daí continuei estudando e seis meses depois, em 2008, surgiu o edital para o Instituto Federal do Piauí, Campus Parnaíba. Eu resolvi fazer, pois queria saber como os professores de uma banca iriam me avaliar. Obtive êxito e passei na seleção e ao final de março de 2008 eu comecei a atuar no campus Parnaíba. (PROFESSOR A1).

Em 2008, surgiu o edital para o Instituto Federal do Piauí, campus Parnaíba. Eu resolvi fazer, pois queria saber como os professores de uma banca iriam me avaliar. Obtive êxito e passei na seleção e ao final de março de 2008 eu comecei a atuar no Campus Parnaíba. Chegando lá comecei a ter algumas dúvidas em relação à minha formação, pois tinha graduação em administração, especialização em administração pública e não havia estudado nada que tivesse me ensinado a ser professor. E lá foi o primeiro momento em que eu, efetivamente, tive um contato com a docência, isto é, como montar um plano de aula, um plano de disciplina, como se portar na sala de aula, fiquei preocupado com a escolha (PROFESSOR A1).

Eu tinha feito o concurso no meu penúltimo período do curso, e quando foi um mês antes de me formar, adiantei pra receber meu diploma, e com um mês depois de formado já estava dando aula em Parnaíba. Eu acabava de sair da graduação, e tive que lidar com os meninos, tudo pré adolescente ou adolescente, e outros adultos, ai eu tive que aprender um pouquinho dos dois lados. A parte pedagógica do negócio é sem acompanhamento, eu estou dando aula até hoje do meu jeito. (PROFESSOR E1).

Então foi ali, numa sala de aula no quintal da minha casa, que eu iniciei como professor, dando aulas de reforço. Após um intercâmbio nos Estados Unidos, ingressei no Cesvale como professor de Administração. Passei lá quase três anos. Paralelo a isso, também continuei com o Sebrae dando palestras e passei no teste seletivo do antigo CEFET, Campus Teresina Central em 2002, para professor. Mas eu já estava na UESPI desde 2001 como professor (PROFESSOR A2).

Em 1997 fiz concurso para professor substituto da UFPI (Departamento de Informática e Estatística)... em janeiro de 1998 assumi como DE na Antiga Escola técnica...iniciei a docência com 24 anos...era muito novo ...os alunos tinham minha idade. Já estou há 17 anos de experiência como professor. Mas eu gostei muito de ser substituto foi minha primeira experiência como professor. Dessa experiência eu fui logo assumir como efetivo no IFPI... tive também uma experiência em IES privadas, no turno da noite...Na minha família dos oito irmãos, seis são professores... (PROFESSOR S1).

Trabalhei 05 anos como professor na área de informática, em cursos livres- então fiquei professor de informática porque ninguém queria pagar um salário de engenheiro. Aí em 1993 iniciei como substituto - Prof de Informática da Escola Técnica. Foi então que a Diretora de recursos humanos falou que eu tinha perfil para trabalhar com eletrônica- pois era da Engenharia elétrica, apesar de eu ter passado 05 anos sendo professor de informática e desenvolvimento de sistema...ai concorri com outros colegas para essa área e depois terminei mudando para a área de engenharia. (PROFESSOR E2).

1.3 A docência como uma opção de empregabilidade

(...) Além do mais eu acreditava que não adianta ir somente atrás do emprego, que na docência você tem que ter alguma coisa para somar, em 2008, surgiu o edital para o Instituto Federal do Piauí, Campus Parnaíba. (PROFESSOR A1).

Depois de algum tempo trabalhando com engenharia numa época difícil para engenheiros, apareceu um edital de concurso para Escola Técnica, Resolvi fazer, deu certo... (PROFESSOR E3).

Quando terminei a graduação não fiquei nem um mês desempregado, graças a DEUS. Quando terminei a graduação, eu não gostava de programar, muita gente botou seu negócio, desenvolvendo softs, mas eu não gostava de programar , gostava de dar aula, é por isso que no meu mestrado e no doutorado eu sempre tive facilidade para transmitir, e pra fazer pesquisa científica. (PROFESSOR S1).

No final de 1990 – eu vim para o PI- e aqui eu fiquei praticamente dois anos desempregado ai fiquei trabalhando como professor (rsrs).Desempregado e já casado, a oportunidade que me apareceu foi trabalhar como professor. (PROFESSOR E2).

E aí eu tive de tomar uma das decisões mais difíceis da minha vida pois havia passado em concurso público e no edital dizia que era dedicação exclusiva. O setor jurídico do CEFET e a diretora da época, disseram que eu teria que optar entre ser secretário de Estado ou ser professor empossado. Depois de duas semanas pensando, refletindo muito. Aí assumi a docência. Tive uma perda salarial brusca. senti muito, psicologicamente falando, mas não me arrependo em nenhum momento. Nesse período, em 2004, eu já estava com quase 20 anos de Magistério. Então, eu decidi continuar nessa carreira do Magistério. E assim eu fiz. (PROFESSOR A2).

1.4 Alguns desafios presentes na trajetória docente

[...] Fiquei com 40 horas no CEFET e 20 horas na UESPI. Esse foi o período que eu tive que estudar mais ainda, visto que ministrei cadeiras bem específicas para alunos que estavam no oitavo e nono bloco, então já eram formandos. Enquanto que lá no CEFET eu estava ministrando para alunos iniciantes, na UESPI eu ministrava para formandos e, ainda, ministrava cadeiras bem específicas do curso de administração: Administração Financeira e Sistema de informações gerenciais. Entretanto, assim como no CEFET, na UESPI eu também não recebi um suporte que me direcionasse para a docência, sala de aula como docente. Foi bem desafiador dar continuidade a uma disciplina em andamento. Então eu tive que estudar bastante o conteúdo e

como ministrar aulas, pois até então eu não tinha experiência em docência... quando iniciei a minha disciplina não era efetivamente da minha área, [...] tive que me apoiar em livros de filosofia e fazer um link com ética empresarial já que a carga horária era pouca. E eu não tive acompanhamento da coordenação pedagógica, bem como não tive acompanhamento da diretoria de ensino e nem da coordenação de curso.

(PROFESSOR A1).

Então fiquei como professor de Informática e eu já tinha comprado mais 40 livros na área de informática, porque eu mexia com isso nas Empresas que trabalhei. Mas Livros de eletrônica eu tinha quase nada, quando eu vim para o Instituto eu tive que recomeçar minha vida, tive que comprar livros novamente, da área da Engenharia Elétrica- Então me ofereceram as disc. de eletrônica analógica e eletrônica digital ai eu passei um ano sendo substituto. Fui formado para ser engenheiro não ser professor... **(PROFESSOR E2).**

É muito difícil hoje em dia, fazer o que agente faz, que é dar aula, pois no meu caso, eu já assumi várias funções administrativas, as vezes você fica sobrecarregado para preparar aula, orientar aluno, fazer a parte administrativa, fazer pesquisa, publicar artigo **(PROFESSOR S1).**

you vê que a maioria dos alunos estão reprovados em matérias técnicas e os pedagogos chegam lá e passam todo mundo, porque, o sujeito, eu odeio esse nome, o sujeito é um coitado, o sujeito passa por problemas, o sujeito é isso, o sujeito é aquilo, dentro de uma instituição que da: biblioteca de graça, biblioteca de altíssima qualidade, biblioteca de graça virtual, tu pode pegar o livro virtual, o PDF, tu tem almoço de graça, internet de graça, auxílio estudantil, auxílio bolsa pesquisa, auxílio bolsa, tudo. Na minha época não tinha isso. De jeito nenhum. E os alunos se empenhavam mais. **(PROFESSOR E1).**

[...] os alunos hoje estão muito “endeusados” e a gente tem que pedir a benção pra eles, a gente não pode falar alto, a gente não pode puxar um pouco mais deles, porque de acordo com a visão do pedagogo, ou pela lei, ou por interpretação própria, a gente tem que passar a mão na cabeça, só que no final das contas, quatro anos depois a você formar péssimos profissionais, que além dele se influenciar negativamente tanto profissionalmente como até pra ter algum risco de acidente, ele pode influenciar outra pessoa, e eles não veem isso **(PROFESSOR E1).**

1.5 Formação contínua inscrita na trajetória profissional

Quando eu entrei em 1993 na instituição tive muita dificuldade na sala de aula, apesar de eu ter toda uma bagagem da área técnica, mas é diferente, não é a mesma coisa da gente ter a formação voltada pra ser professor... **(PROFESSOR E3).**

Sai do Campus de Picos e fiquei dedicado 01 mês para terminar o meu mestrado- UFC, fui para Fortaleza, terminar o mestrado em Engenharia elétrica. Essa formação e estudo da dissertação serviu p hoje eu está dando muito aula em cima dessas coisas que eu aprendi lá, fazendo essas práticas de laboratório **(PROFESSOR E2).**

Você tem que estudar mesmo para poder melhorar, ver o que está no mercado, pegar livro atualizado para pelo menos se atualizar. A didática... Na época que eu entrei, a gente foi obrigado fazer... quer dizer, obrigado não. Quem quisesse fazer, fazia. **(PROFESSOR E1)**

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos questionários, (2016).

5.1.1 Docência na EPT

A forma como o professor bacharel evoluiu profissionalmente, no âmbito da docência na EPT, percebendo o papel atribuído à formação contínua neste processo de desenvolvimento pessoal e profissional, justifica este contexto de análise, sob o

qual se inscrevem alguns aspectos relevantes pinçado e/ou abstraídos das narrativas dos interlocutores visando compreender os questionamentos propostos para o estudo.

A categoria docência na EPT envolve uma discussão em torno da complexidade e das singularidades desta atividade, circunscrita a uma multidimensionalidade que abarca um conjunto de conhecimentos, atributos profissionais e atitudes, sendo um trabalho articulado que prevê o domínio de um conteúdo específico voltado para a formação de uma profissão. Os achados evidenciam que os bacharéis professores têm em comum aspectos circunstanciais que os levam a optar pela docência como profissão, nesta direção apontaram como incentivo à docência a orientação advinda da graduação, por um professor formador experiente, que detecta no aluno atributos relacionados ao exercício docente, somente um dos interlocutores apontou ter sido levado para os caminhos da docência na busca de conduzir uma prática educativa diferente de sua formação e das práticas de alguns de seus professores.

Contudo, afirmam estes interlocutores que a vivência, enquanto estudante, os induziram a docência, pois vários aspectos, relacionados a posturas, destrezas e habilidades comunicacionais caracterizam uma construção identitária com a profissão docente, indicando assim a germinação de um processo relacionado à constituição da profissionalidade docente, conforme analisa Lessard e Tardif (2003, p. 19) sendo “[...] produto do trabalho dos formadores e seus formandos a profissionalidade está estreitamente relacionada à construção identitária dos professores”.

Ao destacarem o ingresso na atividade docente como uma profissão, é marcante perceber que todos os interlocutores iniciaram esta atividade, logo após o término do curso de graduação, o que se relaciona à influência, dos seus formadores. Depreende-se também que ainda muito jovens, na casa dos vinte anos de idade, a profissão docente é por eles assumida como ocupação, visando à empregabilidade, que, conforme acrescenta Dubar (1997), o termo profissão possui dois sentidos: refere-se à ocupação e ou à profissão.

Nesse caso, analisa-se que a profissão se manifesta como ocupação, pois, os bacharéis a assumem como práticos que dispõem de um monopólio sobre as atividades específicas para aquela formação profissional na qual irão contribuir demonstrando a compreensão inerente ao corpo de conhecimentos referente à sua

respectiva área profissional. A busca pela empregabilidade, no início da carreira profissional, os levam a perceber na docência um campo de atuação, relacionando a esta condição o pendor pela profissão e a satisfação pessoal enquanto condições para a escolha pela docente como profissão.

Partindo do pressuposto que aprender é um processo ativo, que envolve interpretação e compreensão da realidade, a trajetória profissional do bacharel que faz opção pela docência na EPT, aponta para a reconfiguração constante de seus conhecimentos, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, os quais são provenientes de experiências diversas na construção de novos significados para atividade docente. O aprender a ensinar, em alusão ao que discute Mizukami (2000), tem relação direta com o aprender a aprender, pois, na medida em que o bacharel atua em sala de aula, tendo como base o conhecimento do conteúdo da disciplina e certo conhecimento pedagógico acerca do conteúdo, incorpora, por conseguinte as vivências pessoais, construídas nas interações com os alunos, e com os colegas, com destaque para a influência dos conselhos advindos do colega- professor experiente. Apontam como significativas as conversas proveitosas, estimulantes e colaboradoras construídas com os colegas, na sala dos professores, ao afirmarem que todas essas vivências são recuperadas em situações de ensino.

Nessa trajetória profissional, novas necessidades são postas, em virtude da complexidade desta atividade profissional implicada em uma multirreferencialidade, que inclui as constantes mudanças pela qual passam a escola, remetendo-a novos desafios, no continuum da prática educativa. Aferiu-se que os pensamentos e as ideias construídas sobre educação, escola, sala de aula e ensino derivam de experiências passadas, como as construídas na condição de estudantes, que imprimem uma marca na atuação profissional. É isso que revelam em suas narrativas ao reconhecerem ter aprendido conhecimentos pedagógicos significativos com antigos professores, sinalizando para outras fontes de conhecimentos que envolvem fatores como o entusiasmo pela busca do saber, pelo ensinar e pelo aprender, indicadas como influenciadoras na aprendizagem profissional.

A atitude de refletir acerca da conduta de professores que participaram da vida escolar, para incorporá-la ou não à forma de trabalho. Tem sua consideração positiva em García (1999), que compreende a imitação acrítica de antigos mestres como um dos problemas enfrentados por professores iniciantes. Neste sentido, esse autor refere que as relações interpessoais são consideradas, pelos interlocutores,

como componentes importantes da formação e do desenvolvimento pessoal e profissional. O que na visão destes professores contribuiu para amenizar os conflitos inerentes a este ritual de passagem entre a condição de estudante e a condição de professor.

O início da aprendizagem profissional da docência é avassalador, pois os dilemas do dia-a-dia (GARCÍA, 1999) são problemas com os quais os professores iniciantes comumente se defrontam. Os interlocutores apontaram que muitos foram os percalços dessa experiência. Assumiram disciplinas em áreas diferentes da sua formação, sozinhos, sem apoio ou qualquer tipo de acolhida por uma equipe pedagógica, a docência é por eles iniciada como atividade, para qual não existiu uma reflexão crítica no preparo profissional a esse fazer docente inicial. Na compreensão destes, “agora professores”, o espaço de atuação profissional - a escola - teria papel fundamental para propiciar-lhes um ambiente acolhedor, tanto em termos pessoais como profissionais.

Reforçando esse entendimento, Nóvoa (2000) explica que nos primeiros anos de docência os professores lutam para estabelecer uma identidade pessoal e profissional. Trata-se de um período, segundo os interlocutores, de muitos conflitos pela escolha profissional, questionam-se por não terem tido formação pedagógica para atuar naquela profissão, isolados e sozinhos, tentam realizar as tarefas, que julgam serem acertadas para aquele momento. E neste tatear pela profissão vão se agarrando nas experiências que lhes foram significativas e nos conhecimentos construídos no processamento de suas práticas docentes.

Esse entendimento converge para o pensamento de García (1999), diante da comprovação de que os professores iniciantes ao assumirem o protagonismo de uma prática educativa, vão assim, se convertendo em profissionais, tentando alcançar certo nível de segurança no modo de lidar com os desafios do dia-a-dia dessa complexa atividade profissional. Não obstante, esses professores, reconhecem que muitas posturas rígidas e práticas repetitivas e mecânicas por eles adotadas, vão gradativamente sendo substituídas por práticas inovadoras ao desenvolverem uma sensibilidade na relação com os alunos, que os leva a compreender seu papel de formador, passando a respeitar mais os limites e potenciais dos estudantes.

O processo de reflexividade que lhes impulsiona, na forma artesanal de conduzir sua prática educativa assume relevância no sentido de aprimorá-la.

Apontam para a necessidade de favorecer a construção de uma ação educativa com a qual, professores e estudantes se envolvam em problemas relevantes para o seu contexto social, já que, conforme García (1998), o desenvolvimento de uma sociedade menos pragmática e autoritária e mais inclusiva da diversidade depende da superação das visões tradicionais sobre o conhecimento.

Neste sentido, analisa-se que a retórica sobre os estudos que tratam sobre o pensamento do professor tem mostrado que a forma de atuar em sala de aula, além de ter como base o conhecimento do conteúdo da disciplina e da metodologia de ensino, incorpora também as vivências pessoais, que são recuperadas em situações de ensino, fato observado em diversos recortes narrativos, conteúdo dessas análises. Frequentemente, nessas narrativas analisadas, os interlocutores apontam ter o domínio do conteúdo dos conhecimentos que necessitam ser orquestrados na formação dos futuros profissionais da sua área de atuação, pois os construíram no processo de formação e nas experiências advindas do campo de atuação profissional, aspecto que consideram significativo no contexto da EPT. Não obstante, destacarem a relevância do conhecimento pedagógico para as suas práticas educativas, apontando que este conhecimento está sendo construído na sincronidade do exercício docente por meio de iniciativas individuais, sem o necessário e previsto apoio institucional.

Dessa forma, considerando o conjunto diversificado de desafios a serem enfrentados pelos professores, com formação em nível de bacharelado, que fazem opção pela docência, advoga-se ser significativa a implementação de um Programa de formação institucional, visando ao acompanhamento de professores iniciantes, da EPT, tanto dos cursos técnicos como dos cursos superiores. Este Programa poderia contar com o assessoramento de professores mais experientes que teriam como papel acompanhar, durante os dois primeiros anos de docência, professores iniciantes. Diante da atual missão institucional do IFPI – formar professores para a educação básica - o Departamento de Formação de Professores, definido legalmente, assumiria este papel de fomentar e articular esse projeto formativo, por meio de uma ação multidisciplinar envolvendo professores e demais profissionais da área pedagógica, docentes que assumem as áreas técnicas e docentes, reconhecidos como experientes nas diferentes fases da carreira docente nos diferentes níveis de oferta do ensino técnico e tecnológico.

Essa compreensão tem convergir para o pensamento de Candau (1996, p. 144), ao destacar a escola como o lócus privilegiado da formação contínua dos professores, ressalva que esse processo precisa apoiar-se numa prática reflexiva, capaz de identificar os problemas e buscar soluções, mas especialmente, “[...] que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar”.

Portanto, ao ensinar o professor o faz com suas convicções, suas formas de pensar e se relacionar com o conhecimento, suas crenças e expectativas em relação aos alunos e ao seu papel como docente. Aspecto que tem ressonância em Gatti (1992) ao compreender que na edificação da ação de ensinar há interferência conjunta de processos de comunicação humana, no que concerne a ordem dos valores, dos sentimentos à dos hábitos, envolvendo aspectos relativos as representações sociais dos interlocutores envolvidos em interação ativa, no cenário institucional em que atuam (IFPI), com suas dinâmicas próprias.

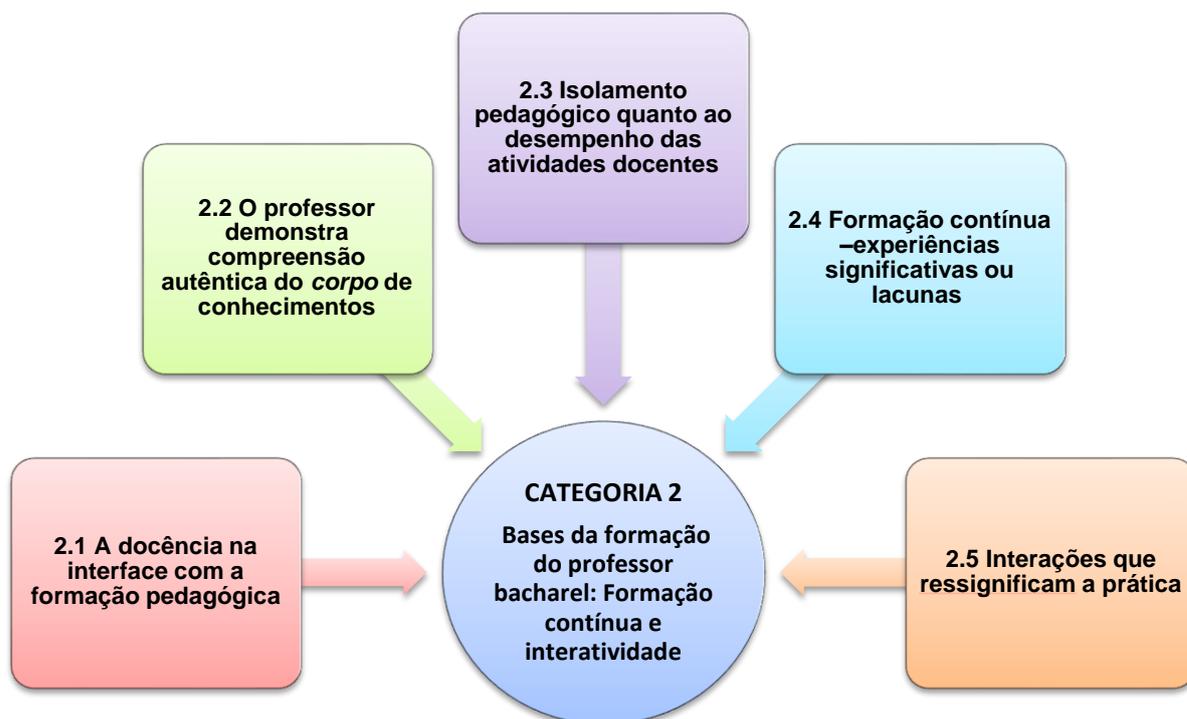
Entender o caráter subjetivo e social da prática docente implica considerar o papel relevante do professor em sua totalidade, implica, também, reconhecer que a competência docente envolve necessariamente condições materiais, relações sociais e familiares constituídas, elementos definidores das características pessoais, nas quais se inserem as destrezas e atitudes assumidas. Cabe destacar, desse modo, à luz dos dados analisados, a necessidade de compreender e valorizar o contexto no qual as práticas educativas da EPT/IFPI Teresina Central são exercidas, que em função de suas finalidades agregam sentidos para a atividade profissional docente, ao considerar-se que os professores constroem atitudes e formas de agir na profissão.

5.1.2 Bases da formação do professor bacharel: Formação contínua e interatividade

Nesta subseção analítica apresentam-se os percursos de formação dos professores interlocutores deste estudo, que em seu entrecruzamento compreensivo e interpretativo viabilizam aproximações nos seus discursos narrativos, nos quais são percebidos a reflexividade da prática por eles realizadas, na mediação dos processos de formação contínua e interatividade dos professores bacharéis, em relação às suas experiências formativas. Assim, em uma visão holística, tem-se o

panorama do eixo temático 01 (um) e como espaço de análise a categoria (02) e seus respectivos indicadores representados como centro desta análise.

Figura 16 - Categoria 2: Bases da formação do professor bacharel: formação contínua e interatividade



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos questionários (2016).

Evoca-se em Josso (2006), ao se reportar à importância da narrativa que oportuniza perceber que a formação, enquanto processo de transformação, tem em seu cerne múltiplos projetos tecidos, dinamizados nos relatos das histórias de vida dos professores interlocutores da pesquisa, que expressam e informam sobre os anseios em relação a uma formação docente, proporcionando uma melhor compreensão da Categoria 02 e seu desdobramento em indicadores de análises, descritos a seguir com os relatos das narrativas dos interlocutores deste estudo.

Quadro 12 – Grelhas Narrativas: categorias e indicadores

CATEGORIA 2 - Bases da formação do professor bacharel: Formação contínua e interatividade

Indicadores

2.1 A docência na interface com a formação pedagógica

Professor para atuar tem que ter docência... (**PROFESSOR E1**).

Fui formado para ser engenheiro não ser professor... [...] Eu só tinha graduação e eu tinha uma dificuldade muito grande, não tinha o carro chefe da educação...eu não tinha didática, era muito técnico não tinha aquela didática voltada para o pedagógico, para o ensino, para humanizar as pessoas, na verdade, não tinha isso ai...Eu era muito rígido, cobrava só a parte técnica resultado e tinha aquela relação muito boa com os alunos, me distanciava um pouco, eu era mais técnico. (**PROFESSOR E2**).

Como é que eu ia fazer com que aqueles estudantes entendessem a minha linguagem, muito técnica. Bem entrei num curso de especialização em pedagogia, 02 anos. (**PROFESSOR E3**).

Sou bacharel nunca fiz especialização pra docência, fiz o mestrado, mas não tinha matéria de docência, mas tem que ter pra ser professor... Mas eu sempre quis ser Professor e doutor... (**PROFESSOR S1**).

só dá pra se qualificar se fizer especialização na área do ensino, em docência, foi o que aconteceu comigo depois de alguns anos sendo professor(**PROFESSOR E2**).

[...] pois tinha graduação em administração, especialização em administração pública e não havia estudado nada que tivesse me ensinado a ser professor.

[...] eu costumo dizer que não estudei para ser professor, mas posso dizer que me sinto mais realizado sendo professor. Eu gosto de ser professor, eu quero passar para os alunos um curso diferente do que eu tive (**PROFESSOR A1**).

A professora do curso, me deu, no meu caso, um problema e eu tinha que analisar aquilo ali e ter que passar para os outros – era estudo de caso...com seminário, micro-aula. avaliar nossa postura com a turma...era como se fosse assim, eu chegar com meu conhecimento técnico para falar com aqueles alunos que não conhecem aquele conhecimento era riquíssimo. Então eu tinha que vender aquela imagem, aquele produto, que é funcional. Como que você vai dar uma boa aula se vc não tem conhecimento técnico da parte pedagógica...você só conhece o conteúdo técnico, mas não sabe como vai expor suas ideias, tem que agradar a todos se não você não vai ter êxito no seu negócio, na sua venda, na sua explanação (**PROFESSOR E2**).

2.2 O professor demonstra compreensão autêntica do *corpo* de conhecimentos referente à sua respectiva área profissional

Como é importante voltar para o banco da Escola, voltar a estudar. Estudar coisas técnicas voltadas para o momento. Pois eu já tinha me formado quase 10 anos antes, aquela coisa que eu estudei já estava um pouco desfasada. Essa formação foi muito relevante primeiro para adquirir conhecimento para repassar, porque eu ministrava disciplina na área de sistema de telecomunicações e eu precisava ter conhecimento prático, não so teórico. (PROFESSOR E2).

“Ao regressar ao IFPI em 2010, agora como professor efetivo minha visão de como ser professor já estava bem diferente da visão de 2008, quando iniciei minhas atividades. Eu já estava usando softwares para me apoiar na sala de aula, como softwares de gestão financeira. Assim fui tendo contato com outras técnicas de dar aula”. Eu quero passar para os alunos um curso diferente do que eu tive. Eu quero que eles tenham mais contato com prática, que saibam que existem empresas lá fora que a gente pode conhecer e aprender muito com elas. Por não basta a gente saber o que está nos artigos sem poder visualizar. (PROFESSOR A1).

Depois de vários anos na sala de aula fui para a ANATEL, passava 40h, vivendo o dia a dia da área, e a noite vinha para dar aula, mas era gratificante porque era um complemento, o que eu trazia de conhecimento para os alunos era uma coisa maravilhosa. Eu conseguia encaixar os alunos lá (PROFESSOR E2)

Sai do Campus de Picos e fiquei dedicado 01 mês para terminar o meu mestrado- UFC, fui p Fortaleza, terminar o mestrado em Engenharia elétrica. Essa formação e estudo da dissertação serviu p hoje eu ta dando muito aula em cima dessas coisas que eu aprendi lá, fazendo essas práticas de laboratório (PROFESSOR E2).

2.3 Isolamento pedagógico quanto ao desempenho das atividades docentes

[...] eu tive novamente que me readaptar a algumas situações. [...] com o ensino técnico em Teresina eu percebi uma grande diferença no perfil dos alunos. Então eu tive que buscar novas ferramentas, pois percebi que muitos dos alunos estudavam e trabalhavam, então tive que me readequar a essa nova realidade. (PROFESSOR A1).

Sem acompanhamento pedagógico, sem o pedagogo chegar pra sentar contigo assim “óh cara, tu não tem formação pedagógica a regra é isso, assim, assado, desse jeito, é bom trabalhar assim, é bom trabalhar assado então muitas coisas de pedagogia que eu peguei, e que eu não gosto de usar porque eu acho muita perda de tempo, eu meio que aprendi em reuniões anuais e que eles chegam praticamente te expondo uma situação ate certamente constrangedora... (PROFESSOR E1).

[...] “Ao reiniciar minhas atividades em Parnaíba, agora como professor efetivo, dedicação exclusiva ao IFPI, eu fiz uma autocrítica e repensei a maneira de ministrar aulas para os alunos da administração. Uma vez que já estava com mais experiência e a UESPI me ensinou muitas coisas, como direcionar visitas técnicas” “Então eu percebi que estava me

desenvolvendo como docente, nesse um ano de experiência como professor no CEFET, estudei muito o conteúdo e técnicas de ensinar. Fui aprovado com nota 10 no concurso da outra instituição – a UESPI, pois minha nota na avaliação didática evolui consideravelmente.” Chegando lá comecei a ter algumas dúvidas em relação à minha formação, pois tinha graduação em administração, especialização em administração pública e não havia estudado nada que tivesse me ensinado a ser professor. E lá foi o primeiro momento em que eu, efetivamente, tive um contato com a docência, isto é, como montar um plano de aula, um plano de disciplina, como se portar na sala de aula.
(**PROFESSOR A1**)

A minha disciplina não era efetivamente da minha área, porque ética empresarial envolvia muitos conceitos da filosofia que eu não tive contato na minha formação. E eu não tive acompanhamento da coordenação pedagógica, bem como não tive acompanhamento da diretoria de ensino e nem da coordenação de curso. Esse foi um dos períodos que eu mais estudei porque tive que estudar muitos assuntos novos para mim. .(**PROFESSOR A2**)

2.4 Formação contínua-experiências significativas ou lacunas

Ah! fiz em 1994 para 1995 o PCDET- Programa de capacitação de docentes das escolas técnicas, promovido pelo MEC, foi feita seleção pública, abriram edital e eu concorri para o CEFET- MG. então nesse curso eu peguei uma professora que havia feito mestrado na Alemanha , muito boa, excelente, fiz duas disciplinas com ela, didática 01 e 02 e nesse curso eu fui ministrar aula para professores. Ela deu um tema lá, mandou a gente estudar na própria sala de aula e com tantos minutos depois mandou ministrar a aula... A professora do curso, me deu, no meu caso, um problema e eu tinha que analisar aquilo ali e ter que passar para os outros – era estudo de caso...com seminário, micro-aula, avaliar nossa postura com a turma...era como se fosse assim, eu chegar com meu conhecimento técnico para falar com aqueles alunos que não conhecem aquele conhecimento. Era riquíssimo ..[...] Como que você vai dar uma boa aula se você não tem conhecimento técnico da parte pedagógica...você só conhece o conteúdo técnico, mas não sabe como vai expor suas ideias, tem que agradar a todos se não você não vai ter êxito no seu negócio, na sua venda , na sua explanação (**PROFESSOR E2**).

sem dúvida foi muito rica a formação, principalmente para me relacionar melhor e trazer a prática para a formação dos alunos... Olha a forma de avaliar foi a mais importante, porque é aquele negócio, esta certo ou esta errado, na bíblia diz isso, mas também na bíblia tem no eclesiástico que diz: “não sejais demasiadamente justos”, a gente tem que ter ponderação nas coisas...tudo não é 100% tem que ter tolerância e ai , nessa é que a pedagogia entra no bojo do nosso processo do ensino, se ela não tiver inserida vai ficar tipo assim, a “Inês é morta” (**PROFESSOR E2**).

2.5 Interações que ressignificam a prática

Ele falou: Mas vamos estudar juntos, eu te auxilio com materiais de aulas... ai eu peguei uma disciplina de estatística e uma de informática, eu achei interessante porque na época o “L” me passou todo material, eu estudei e fui dar aula bem novinho e os alunos

me achavam muito inteligente, mas era nada (rsrs) se me perguntasse alguma coisa diferente das questões que eu estudava eu não sabia nada. Isso me mostrou como era a docência... (**PROFESSOR S1**).

Docência é uma profissão de relações, e o aluno tem andar nesse projeto, experiência de vida de mais de 30 anos de engenheiro eu já sei, não adianta fazer as coisas sozinho, se não tiver diálogo, comunicação, tratamento leal, sinceridade, honestidade com as pessoas, transparência, você não vai a lugar nenhum. O mercado é exigente (**PROFESSOR E2**).

Como é que eu ia fazer com que aqueles estudantes entendessem a minha linguagem, muito técnica. Bem entrei num curso de especialização em pedagogia, 02 anos. (**PROFESSOR E3**).

Sou bacharel nunca fiz especialização pra docência, fiz o mestrado, mas não tinha matéria de docência, mas tem que ter pra ser professor.. Mas eu sempre quis ser Professor e doutor... (**PROFESSOR S1**).

só dá pra se qualificar se fizer especialização na área do ensino, em docência, foi o que aconteceu comigo depois de alguns anos sendo professor(**PROFESSOR E2**).

[...] pois tinha graduação em administração, especialização em administração pública e não havia estudado nada que tivesse me ensinado a ser professor.

[...] eu costumo dizer que não estudei para ser professor, mas posso dizer que me sinto mais realizado sendo professor. Eu gosto de ser professor, eu quero passar para os alunos um curso diferente do que eu tive (**PROFESSOR A1**).

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos questionários, 2016.

Diante deste conjunto de dados em análise destaca-se que os professores mostraram-se conscientes da docência como profissão, construindo ao longo de suas trajetórias referenciais para perceber essa profissão frente às constantes transformações sociais e aos desafios de inovar na sua prática educativa na EPT. Para tanto, revelam seu entendimento acerca da aquisição de um corpo sistemático de saberes profissionais, técnicos e pedagógicos possíveis de serem construídos pela imersão do professor em processos de formação contínua, processos reveladores de suas práticas pedagógicas pela reflexividade, e constituídos numa estreita relação com os princípios definidores na aquisição da profissionalidade docente.

Em conformidade com os dados analisados, a formação contínua é apontada pelos interlocutores como condição importante para a releitura das experiências e das aprendizagens profissionais no âmbito da docência, na

perspectiva de integração do cotidiano dos professores e da instituição. Considerado como local de ação, o IFPI é apontado pelos interlocutores como espaço de aprendizagem docente, pelas interações construídas, no contexto das práticas educativas. Entretanto, é marcante nas narrativas a presença de elementos que caracterizam esta instituição como desprovida de um projeto institucional de formação para seus professores, o que os levam a se lançar, de forma isolada, na busca por conhecimentos necessários ao exercício docente, visto que, enquanto tarefa essencial, o ensino é desempenhado em meio a incidentes e incertezas que caracterizam a trajetória profissional destes professores.

Essa visão compreensiva dos professores de EPT, é corroborada nas ideias de Pacheco e Flores (1999) sobre o aprender a ensinar, necessidade latente nas narrativas dos professores bacharéis, considerando-se que a construção de conhecimentos e de destrezas, ocorrem de forma individual, e são dependentes, de certa forma, de um contexto institucional específico em relação à necessidade de adaptação ao processo da docência. Neste sentido, ao narrarem a ausência de uma formação específica docente, demonstram a complexidade de sua formação profissional diante do contexto social e cultural no qual desenvolvem suas práticas educativas.

Diante da complexidade da ação docente, de forma específica, fala-se da ação de um bacharel, no exercício profissional da docência, fazendo-se necessário integrar mecanismos que promovam o acesso a novos conhecimentos; a reflexão crítica sobre aspectos da própria formação; e a inovação das práticas educativas, da integração das tecnologias no desenvolvimento da docência, como concebe Shulman (1986, 1987), ao registrar que a aprendizagem de conhecimentos voltados para a docência constitui a base do conhecimento profissional desses professores, sendo necessária a inter-relação desses conhecimentos com o conteúdo da disciplina que lecionam, com as estratégias de ensino, considerando, ainda, os estilos de aprendizagem dos discentes, e o contexto institucional no qual atuam, aspectos esses relacionados às experiências de construção do conhecimento profissional desses interlocutores.

Ainda dentro desse campo compreensivo analítico, os interlocutores apontam a formação contínua, pelo seu caráter processual ao longo da trajetória profissional, como uma possibilidade de amenizar percalços e desafios vivenciados. Revelam que a trajetória profissional assumida e compreendida diante de seu

caráter dinâmico e intencional no contexto da prática educativa, visando entender, ao mesmo tempo, o individual e o social da prática docente. No entorno dessa discussão, comporta evocar Dominicé (1990) ao mencionar caráter de urgência que, tanto os professores, quanto a própria escola, em demarcar, em reconhecer que é importante fazer justiça à experiência e seu relevante papel nos processos de aprendizagens dos conhecimentos, o que requer a compreensão de que o sujeito (o professor) é também construtor desse conhecimento e que o faz de forma ativa, ou seja, constante e repetidamente, tendo a sua processualidade, construindo nesse movimento sua formação contínua.

É consensual, pois, o entendimento acerca da necessidade de um saber construído pelos próprios professores e não apenas a aquisição passiva de saberes impostos do exterior por aqueles que se consideram “detentores dos seus segredos formais”. Assim, no interior das análises empreendidas, emerge a compreensão dos professores de que nessa construção realizada pela formação contínua existem lacunas que merecem ser preenchidas, como por exemplo, a falta de apoio das instituições, que reconhecem e cobram do professor essa formação, mas que, nem sempre, possibilitam condições para que os professores a realizem.

Um fator relevante para os bacharéis professores, citado em suas narrativas, é a forma como descrevem o que aqui denominou-se de interações que ressignificam a prática. Momento em que relatam a importância de um professor mais experiente que os orientem, em todos os sentidos, na condução de suas práticas educativas, fornecendo subsídios como orientações no preparo de materiais didáticos, entre outros apoios considerados representativos para esses bacharéis professores na construção de sua trajetória profissional, aspectos que veem como ações colaboradoras e implementadoras na edificação da profissionalidade docente.

Essas inter-relações entre os professores em início de carreira e o professor experiente possibilitam compreender a intersubjetividade inerente à construção do conhecimento profissional, o que implica na possibilidade de o professor bacharel espacejar sua prática educativa, dinamizando-a com estes elementos de diferenciação que a singularizam. São elementos que estão circunscritos à multidimensionalidade da ação docente, definidos por critérios de profissionalidade que insurgem das interações fecundas, construídas pelo professor no seu contexto sociocultural, interinstitucional e didático no qual sua prática educativa se desenvolve. É, pois, nesse rico contexto de interações que se inscreve o processo

de construção do conhecimento profissional docente, na EPT inclusive. Os dados analisados referendam essa compreensão.

5.2 Dimensões da profissionalidade docente na especificidade da EPT: Eixo Temático 2

A análise realizada nesse segundo eixo temático, denominado – Dimensões da profissionalidade docente na especificidade da EPT tem como base os indicadores apontados nas narrativas construídas por meio do diálogo produzido nos GDs, pelos interlocutores desse estudo. São implicações e compreensões que sinalizam acerca do processo de constituição da profissionalidade docente inscrita no movimento da profissionalização desses professores. Para compreensão do referido processo levou-se em conta alguns critérios definidores da constituição da profissionalidade docente desses bacharéis, com ênfase em suas reais necessidades, presentes no cotidiano da sua prática educativa e no seu próprio contexto formativo, que conforme Nóvoa (1995), supõe considerar e investir no processo de autonomização e de desenvolvimento do espírito de criticidade do professor, condições docentes que se vão construindo nos percursos cotidianos da prática educativa e, particularmente, por meio das incursões pela formação contínua.

Acrescenta-se, assim, que a definição de indicadores de análise das narrativas possibilitou recortes que caracterizam o estudo numa construção fractal dos aportes teóricos e empíricos. Nesta lógica fractal, tornou-se possível a compreensão dessas categorias, como parte do segundo eixo temático, no qual os princípios definidores da aquisição da profissionalidade docente agregam diferentes dimensões, sendo colocados como peças basilares na busca por se compreender a relação destes (princípios) com o movimento dinâmico construído na trajetória dos professores, sobremaneira no que diz respeito às trajetórias de formação contínua.

Mediante as narrativas construídas pelos professores bacharéis na EPT apreendeu-se que o percurso profissional de cada professor é resultado da ação concatenada de três dimensões: 1-Dimensão social, pessoal e ética implicada no processo de crescimento individual, em termos de atributos profissionais, personalidade, valores e capacidade de interação com o contexto de atuação profissional; 2-Dimensão - Referenciais da Prática educativa vinculada ao processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências que visam à eficácia no ensino e

aprendizagem; 3-Dimensão institucional e sociocultural da profissão - relaciona-se ao processo de socialização profissional dentro do contexto no qual a prática educativa do professor se desenvolve, processo que se articula pela reciprocidade de influências que o professor estabelece consigo e com o campo de atuação.

5.2.1 Dimensão social, pessoal e ética

Para detalhamento desta dimensão delineia-se o gráfico a seguir, com os respectivos indicadores de análise que contemplam esta primeira categoria definida para este eixo, com a finalidade de compreender o objeto deste estudo, por meio da discussão construída acerca dos princípios constituintes da profissionalidade docente dos bacharéis professores do IFPI/Teresina Central.

Figura 17 – Eixo 02: Primeira categoria - Dimensão social, pessoal e ética e indicadores



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos questionários (2016).

Concluída esta visão geral da Categoria 1 descrevem-se no Quadro 13 as grelhas referentes à Dimensão social, pessoal e ética e seus respectivos indicadores, de acordo com o citado eixo que agrega as análises de conteúdo das narrativas dos interlocutores.

Quadro 13 - Eixo temático 2 - Dimensões da profissionalidade docente na especificidade da EPT

EIXO TEMÁTICO 2 Dimensões da profissionalidade docente na especificidade da EPT
CATEGORIA 1 <u>Dimensão social, pessoal e ética</u>
INDICADORES DE ANÁLISE:
1.1 Sentido de pertença à categoria profissional
<p><u>Eu gosto de ser professor, eu quero passar para os alunos um curso diferente do que eu tive. (PROFESSOR A2)</u></p> <p><u>O sonho é ver os alunos se sobressaindo na vida , trabalhando como profissionais (PROFESSOR E2)</u></p> <p>[...] não adianta ir somente atrás do emprego, que <u>na docência você tem que ter alguma coisa para somar ... várias vezes eu até comentava com os alunos que eu não tive formação para ser professor ... Eu era o administrador que estava dando aula, mas depois da UESPI, depois do primeiro ano como efetivo no IFPI, eu consegui achar um caminho de como ser professor de administração. (PROFESSOR A1).</u></p> <p><u>Eu sempre quis ser professor e queria ser doutor... É muito difícil hoje em dia, fazer o que agente faz, que é dar aula (PROFESSOR S1).</u></p>
1.2 Processo identitário profissional (autoconceito, autoestima)
<p>[...] eu acho que tem, <u>sou profissional do ensino, eu me preparei pra isso, 23 anos na Escola tenho certeza que faço a minha parte (PROFESSOR A1)</u></p> <p>[...] <u>muitos desses meus ex-alunos fizeram graduação na área de informática, engenharia, e hoje muitos tem doutorado e teve um caso, de um aluno, que eu até orientei ele, o Hermes, ele virou até Diretor da FAPEPI, ele fez mestrado e doutorado na USP em sistema de potencia. Hoje é professor da UESPI, quer dizer tem frutos, né que vão sendo colhidos no caminho...Tem muito outros, o caso do Marcelino, que foi aluno aqui na época da eletrônica, hoje é professor e muitos trabalham na área. (PROFESSOR E2)</u></p> <p>[...] eu notei <u>que muitos dos ex-professores, eu vejo hoje que se dedicaram mais a querer pegar algum cargo de chefia, de diretoria, alguma coisa do tipo e, o reflexo disso é você pegar o Lattes de qualquer um deles e vê que não produzem nada, ah beleza! o cara não é pra fazer pesquisa, bacana [...]</u> e eu estou pegando o primeiro ano, dando eletricidade que é matéria do terceiro ano e tentando motivar eles a <u>gostarem do curso, porque acabaram de sair da oitava serie, atual nono ano, chega aqui um realidade totalmente diferente... (PROFESSOR E1)</u></p> <p>. <u>Você, o professor, é que tem que ter essa noção.</u> (Como?) vendo os alunos, o nível dos alunos. "Você sabe fazer isso?", "Professor, eu não sei fazer isso.", "Pois vamos estudar isso com mais calma". No nível Médio você vê um conteúdo, no nível Técnico um pouco mais e no nível Superior [...](PROFESSOR E3)</p>
1.3 Atitudes e valores
<p>Aqui no IFPI, o aluno do ensino técnico –acabou de sair do Ensino fundamental -pode sair, se quiser no meio da aula, sair andar na praça, <u>é livre, desde que ele arque com a consequência dessa falta dele, onde qualquer colégio de ensino fundamental por ai seja particular ou não, sempre tem aquela rigidez, tem hora pra entrar, tem hora pra sai..., naquela época eu aprendi a</u></p>

ser homem aqui, a saber qual a responsabilidade que eu tenho, qual as consequências que tem de acordo com cada atitude que eu tenho e me formei profissional. (PROFESSOR E1).

Em vez de dar aula à noite Os alunos saiam bem qualificados daqui devido essa interatividade entre empresa e a escola... E as aulas eram mais práticas não eram monótonas e os alunos ficavam com mais interesse, mais curiosidade (PROFESSOR E2).

Você vê que até para ir para o laboratório tem que ter procedimentos para ensinar. Não é só dizer faça isso...bitolado, tem que quebrar paradigmas do ensino técnico, tem que trazer para o lado humano, nós somos sociais, temos que está inserido na sociedade e focado nas coisas [...] Então cada um pode melhorar através do estudo e do aprendizado e também nas relações humanas. O ensino realmente faz com que a pessoa evolua. Ai você tem que ler, meditar, focar, só a parte técnica do ensino não leva a nada não. (PROFESSOR A1)

[...] quando você tem encontros pedagógicos, ou é pra passar menino ou é pra fazer uma reunião, que agente passa vergonha, porque o Sindicato querendo se promover..é um pessoal falando umas coisas...que não se resolve nada. Falta pé no chão pra dizer-Cara quero sensibilizar vocês, vamos humanizar a educação, vamos fazer uma coisa mais direcionada, fica no faz nada, só conversa solta..(PROFESSOR E3)

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2016.

Diante de um olhar que se quer crítico, analítico e interpretativo, sobre os recortes narrativos organizados neste quadro foi significativo observar, neste processo de análise, que a técnica de triangulação dos dados possibilitou cruzar aspectos significativos da trajetória profissional relacionados ao processo de aquisição da profissionalidade docente, no contexto da EPT. Neste sentido, na definição dos novos indicadores citados, tornou-se relevante ter como referência alguns indicadores relacionados ao exercício docente profissional no âmbito da EPT e definidores do processo de constituição da profissionalidade docente.

Desse conjunto de dados advindos das narrativas dos professores, depreende-se que essas dimensões constituintes do processo de aquisição da profissionalidade docente remetem à compreensão acerca da forma como é constituída a trajetória profissional destes interlocutores, visando a esse estado ou condição profissional. Apontam também as implicações advindas de suas práticas educativas na articulação de conhecimentos e destrezas relacionadas, sobretudo, ao compromisso destes professores para fazerem face aos desafios inerentes à prática profissional, constituída no contexto contemporâneo marcado pela complexidade e incerteza, aspecto que converge para o entendimento discursivo de Moraes (1996) a esse respeito. Condição que está em sintonia com o princípio definidor da profissionalidade docente – que reconhece a escola como lugar com possibilidade de promover o desenvolvimento social, cultural e profissional.

Analisa-se que essa condição profissional foi sendo construída por meio da renovação de suas práticas, que se efetivam na inter-relação com os alunos e com colegas professores e pela busca por eles empreendida, para implementar o pensamento e as práticas vivenciadas na trajetória profissional, condicionados, portanto, ao seguinte princípio: Identifica-se com a profissão docente, reconhecendo seu papel no alcance das finalidades do processo educativo e na necessária construção de um conjunto de saberes específicos, inerentes ao exercício da profissão docente.

Destacou-se de forma significativa que estes professores demonstram claramente a carência por ações institucionais que os apoiassem na construção dessa trajetória profissional, sobretudo, pela necessária constituição de uma sincronicidade entre o seu desenvolvimento profissional e ações afirmativas de políticas institucionais de formação pedagógica, tendo em vista que suas práticas educativas contemplam experiências e atividades conscientemente planejadas visando à melhoria da qualidade dos processos de ensinar e aprender. Afirmam assim, que para melhorar a performance na vida profissional, a experiência da prática vivida e analisada com base em aportes teóricos torna-se fulcral na aquisição dos descritores do processo de aquisição da profissionalidade docente.

O início da carreira docente é construído com grandes desafios a serem vivenciados, os professores interlocutores nessa caminhada não se identificam com a docência como profissão. A forma circunstancial como se deu esse ingresso profissional influenciou a construção da sua identificação com a docência, confirmando o que declara Loureiro (2001) acerca do autoconceito de profissão, que esta se inscreve num processo onde interagem o contexto histórico, econômico e social, suas multidimensionalidades, decisões pessoais e estratégias dos grupos ocupacionais, que ao longo deste processo vão adquirindo uma configuração social, acumulando saberes, técnicas, hábitos e também imagens sociais.

Nesta acepção, evoca-se Dubar (1997), ao afirmar que a profissão constrói-se a partir de uma formação específica, que se desenvolve mediante aprendizagem de um ofício ou preparação profissional, os bacharéis professores, interlocutores deste estudo, além desse ofício (formação específica), buscaram uma nova profissão – a docência. No início da trajetória profissional, revelam assumir a profissão sem efetivamente desenvolver, questionamentos reflexivos críticos. No decorrer de sua trajetória profissional, assumem aspectos inerentes à profissão

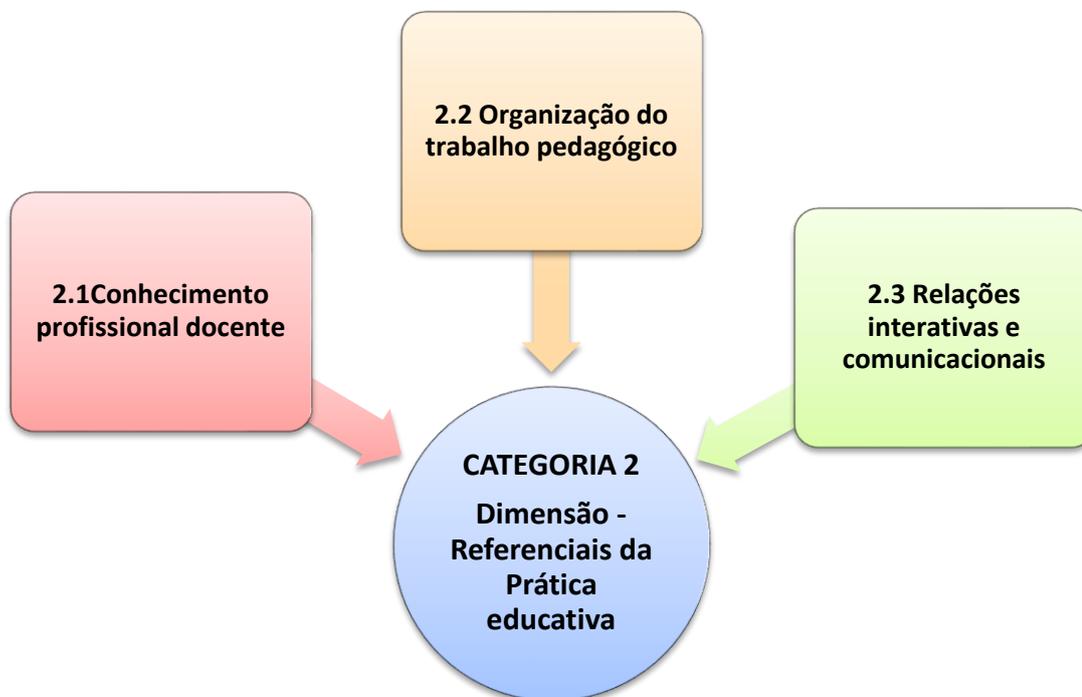
docente, apreendendo-os por meio de processos de socialização em que a convivência com os professores da área que os conduzem pelo caminho da organização do trabalho pedagógico.

Essa condição os levam a desenvolver reflexões críticas sobre suas práticas educativas/pedagógicas, processos que se inserem de forma gradativa, nessa trajetória, no papel assumido pelo bacharel professor, no exercício da docência, contribuindo para a construção de sua identidade profissional, na formação de atitudes e valores propositivos em relação à prática educativa, o que possibilita ao professor preencher lacunas em relação à construção do conhecimento profissional, o que pressupõe a definição de valores e atitudes que singularizam a prática educativa, possibilitando dotá-los de maior autonomia profissional, configurando, desse modo, uma nova forma de ver e exercer a profissão.

5.2.2 Dimensão referencial da prática educativa

Nesta categoria realizam-se análises e reflexão crítico-interpretativa das narrativas dos interlocutores, que propõem pautas e orientações sobre seus referenciais em relação à ação dos professores, às suas práticas educativas no que concerne a reforçá-las sempre. Observando-se o gráfico a seguir, tem-se uma visão geral da categoria Referenciais da Prática Educativa e respectivos indicadores, que emergem das narrativas, possibilitando reflexões e possíveis tomadas de decisões neste entorno, notadamente sobre como ensinar, o que converge para a percepção de Zabala (2007) de que as práticas educativas dos professores se justificam, dentre outras, pela função social do ensino e aprendizagem, mas que não prescindem de outros elementos considerados basilares, a exemplo dos meandros do conhecimento profissional; da necessária organização da ação pedagógica do professor; assim como da relação interativa e comunicacional dos envolvidos nessa prática profissional.

Figura 18 – Eixo 02 - Segunda Categoria: Dimensões: Referenciais da prática educativa e indicadores



Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base nos questionários (2016).

Ao proceder-se a análise de dados relativos aos indicadores, do que se denominou referenciais da prática educativa do professor, comporta colocar em realce o que afirma Imbernón (2009), quanto às mudanças sociais que são desenvolvidas durante o processo de vida profissional docente e que se manifestam de forma diversificada na prática educativa. Para o autor, essas mudanças impulsionam o professor a desenvolver a capacidade de produzir conhecimento pedagógico. Com base nesse entendimento, considera-se, a partir da análise realizada, que esses conhecimentos influenciam a prática educativa dos professores interlocutores, pois se apresentam enquanto componente intrínseco à ação docente, o que possibilita redirecioná-los de forma a gerarem maior autonomia aos professores em sua atuação cotidiana. Assim, destacam-se no Quadro 14 os indicadores dessa segunda categoria que, inicialmente, apresenta os espaços em que esses professores desenvolvem/constroem seus conhecimentos sobre a condição – ser professor.

Quadro 14 – Categoria 02: Dimensão - Referenciais da Prática Educativa

CATEGORIA 2 <u>Dimensão - Referenciais da Prática educativa</u>
INDICADORES DE ANÁLISE
2.1 Conhecimento profissional docente
<p><u>“[...] o lugar que eu mais senti aprendizado foi na Sala dos Professores do <i>Campus</i> do Instituto Federal de Parnaíba.(PROFESSOR A1).</u></p> <p><u>[...] acho que quem ensinou mais foram os alunos, eles nos ensinam ser professor...tem uns mais interessados, que estudam mais, cobram mais, agente vai aprendendo com eles(PROFESSOR E3)</u></p> <p><u>[...] capacitação na área pedagógica pra mim é fundamental, bem porque livro eu vou atrás, tem muito material de aula disponível na internet, e agente vai atrás das empresas para ajudar na aprendizagem dos alunos, mas a capacitação pedagógica, essa dai é importante, faz falta, tem que orientação para a prática do professor.. (PROFESSOR E1).</u></p> <p><u>[...] vou despertar nesses alunos o gosto pela construção conhecimento, ai agente precisa ter método pra fazer isso, não é só chegar de qualquer jeito, pralalalal...Exatamente a gente que é de uma área tão técnica deveríamos valorizar muito o trabalho pedagógico , o planejamento e assim , com os professores que eu convivo pra muitos é uma aversão até [...](PROFESSOR S1)</u></p>
2.2 Organização do trabalho pedagógico
<p><u>[...] Aí, os demais colegas sugeriam como trabalhar, quais metodologias utilizar (PROFESSOR A1)</u></p> <p><u>[...] eu chamava os alunos para fazerem visita técnica- vistoria, eu levava eles sendo aulas práticas e usando instrumentos e equipamentos da ANATEL fazia um serviço só...fazia meu serviço e ainda mostrava com é que se fazia para os alunos.., na Rádio Pioneira, TV CLUBE...Grupo Meio norte, TIM, TELEPISA,CLARO, nessas empresas agente fazia visitas mostrando como que se usava os equipamentos e aquelas medidas que nós fazíamos, eu trazia as figuras que eram tudo gravado em equipamentos de ultima geração, alemães , aquelas atividades lá já servia como aula eu comprovava na prova...todo conhecimento que era feito no campo, a gente trazia para a sala de aula.(PROFESSOR E2)</u></p> <p><u>[...] e ai que eu percebo que o problema da maioria dos colegas, é na preparação, não planejam as aulas. isso dai não é feito de maneira formal, preparar a aula, tudo organizado. (PROFESSOR E3)</u></p> <p><u>Mas ...na verdade eu acho que a gente termina tendo mais aula, muita aula, ai agente termina não planejando, começa a ter disciplina demais ai não acha tempo pra planejar...(PROFESSOR E1)</u></p> <p style="text-align: center;">•</p>
2.3 Relações interativas e comunicacionais
<p><u>O pessoal que estava lá (EM Parnaíba) naquele tempo era um pessoal que trazia informação, as conversas eram bem construtivas, você debatia como trabalhar determinados conteúdos. [...] Aqui (Teresina Central) [...] Às vezes, nem conhece ou nem se aproxima tanto do colega de curso.(PROFESSOR A1)</u></p> <p><u>[...] , então melhorou as relações humanas com os alunos, com certeza, melhorou a qualidade da aula e também a qualidade do ensino, me voltei mas para o lado humano e não só o lado técnico..pois a educação não é somente parte técnica, tem a humanitária (PROFESSOR E2)</u></p> <p><u>Aqui (Teresina Central) é muito rotativo. O pessoal vem na hora de dar aula. Se fica aqui, fica meia horinha e vai embora. [...](PROFESSOR E3)</u></p> <p><u>Os professores conversam mais entre si e vão trocando experiência (no interior). Aqui, não</u></p>

(Teresina Central).(PROFESSOR S1).

Era uma sala de contatos você termina tendo um contato até mais próximo pra poder formar algumas amizades e isso termina favorecendo (PROFESSOR A1).

Aluno se aproxima mais do professor no interior do que aqui.(PROFESSOR E2)

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos questionários (2016).

Analisar-se-á, com base nas narrativas construídas pelos interlocutores dessa pesquisa, aspectos específicos que se relacionam aos indicadores da categoria em análise:

Conhecimento profissional docente

Nesse indicador de análise evidencia-se, por meio dos recortes realizados nas narrativas construídas pelos interlocutores que o processo de construção do conhecimento profissional docente se manifestava no exercício da prática docente. “O ser e Estar Professor” se complementavam, pois na medida, em que esses bacharéis fizeram opção pela docência a identidade profissional era construída pela busca, por eles implementada, de aprimoramento das suas práticas educativas. Observa-se frequentemente a disponibilidade desse bacharel professor, em aprender, quer seja com seus colegas mais experientes, quer seja, com seus alunos. Afirmam que “os alunos os ensinam a ser professor”. Tal afirmação encontra coerência na processualidade, na qual caracteriza-se o “Aprender a ensinar” considerado, nesse estudo como um processo complexo, que inclui experiências anteriores, fatores afetivos, cognitivos e éticos, entre outros, neste caso, diz-se que os professores desenvolvem uma forma de ser e estar no mundo, uma identidade profissional, adquirindo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que influenciam seu ensino. Entende-se que ser professor vai muito além de uma atividade em que bastaria saber qual a técnica pedagógica mais adequada a uma situação de ensino, ou dominar o conhecimento específico de uma área ou disciplina, complexidade nem sempre compreendida ao longo da formação inicial (MIZUKAMI, 2000).

O conhecimento profissional analisado, nesse estudo, constrói-se na aquisição de conhecimentos e destrezas, que são expressos na individualidade e por meio de um processo subjetivo focalizado nas ações dos professores, que “[...] estão condicionadas por um contexto institucional específico em relação ao qual se

têm de adaptar. Nesta lógica, estamos perante um fenómeno complexo que deve ser entendido num determinado quadro social, cultural e institucional”. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 64).

À complexidade do ato de ensinar, no exercício profissional da docência, integra-se a dinamicidade do aprender a ensinar, registrando-se que este ato pressupõe mecanismos que promovem o acesso a novos conhecimentos; a reflexão sobre os aspectos da própria formação; e a inovação das práticas, incluindo a integração das tecnologias no desenvolvimento da docência. Essa aprendizagem constituinte das bases do conhecimento profissional docente necessita, pois, acontecer na inter-relação com o conhecimento do conteúdo da disciplina que leciona, das estratégias de ensino, dos estilos de aprendizagem dos seus alunos e do contexto das escolas (SHULMAN, 1986, 1987).

Organização do trabalho pedagógico

Esse indicador de análise evidencia a necessidade dos interlocutores, em aliar o conhecimento da disciplina e o conhecimento pedagógico ao conhecimento da técnica na qual se inscreve o ato de ensinar. Apontam os interlocutores em suas narrativas que o ato de planejar a ação docente, implica em um exercício fundamental para o sucesso dessa prática, devendo estas serem diversificadas e visando sempre a aproximação teoria e prática. Contudo, os interlocutores afirmam que a forma da organização escolar, com seus horários rígidos e a numerosa carga horaria destinada às aulas, dificultam um melhor planejamento de suas práticas docentes. Analisa-se que essa ação docente, quando bem planejada implica em um “aprendizado ‘para’ e ‘via’ a observação, além de uma sensibilização para o impacto de certas condutas pedagógicas” (PAQUAY; WAGNER, 2001, p. 151), pois, esses meios favorecem a aprendizagem desde que estejam aliados a um constante *feedback*, num movimento que visa facilitar as compreensões dos conteúdos que estão sendo ensinados e aprendidos (SHULMAN, 1986, 1987).

Relações interativas e comunicacionais

Nesse indicador, analisa-se os momentos, representados pela construção, e organização do conhecimento profissional docente nas relações interativas,

enquanto elementos que levam à reflexividade da prática docente. Esses indicadores refletem, nas narrativas dos interlocutores, à identificação com a profissão docente e a constituição da autonomia profissional. Neste contexto, os interlocutores comparam os Campi do IFPI, em relação à construção de conhecimento e o inter-relacionamento dos atores nos diversos lugares em que vivenciam suas práticas educativas. A Instituição, sob o olhar dos interlocutores, não investe significativamente na construção do conhecimento pedagógico com foco na formação profissional, o que necessariamente implica na ausência de estímulos para a construção de processos de reflexão crítica individual e coletiva por parte dos docentes, a partir de demandas de formação contínua, planejada para essa finalidade.

Como afirmam Pacheco e Flores (1999), sociologicamente considerando, uma profissão é uma ocupação que desempenha função, cujo exercício implica no desenvolvimento de requisitos: conhecimento específico para a docência, um considerável grau de destreza, que não ocorre apenas em situações de rotina, mas exige, pelo contrário, problematizações das situações, um corpo sistemático de saberes que não se adquire apenas pela experiência, este último requisito apresenta-se como uma situação constatada nas narrativas dos interlocutores. Neste sentido, em geral, destaca-se que os princípios que envolvem a dimensão referencial da prática educativa, em maioria, não se manifestam como elementos significativos na condução da prática desses professores, referendando a análise expressa do primeiro eixo quanto ao necessário investimento institucional na formação contínua de professores.

Evidenciam-se nas narrativas lacunas quanto à construção efetiva de alguns dos requisitos citados, principalmente no que diz respeito aos investimentos, por parte da instituição, em formação contínua que valorize a construção do conhecimento profissional docente. Consequentemente, observa-se ausência de aderência dos princípios definidores da profissionalidade à prática educativa desses docentes.

Emergem das narrativas aspectos comuns, que fazem dos professores bacharéis investigados, docentes em busca constante de uma profissionalidade, em consonância com o que afirmam Pacheco e Flores (1999). Na medida em que esse conhecimento profissional docente (*corpus* de conhecimento profissional especializado) vai se construindo contribui para o aprimoramento da organização do

trabalho pedagógico. Os autores mencionados reconhecem, ainda, “[...] que o professor, dispondo de um *corpus* de conhecimento profissional especializado, tem uma ocupação específica e possui uma identidade profissional própria”.

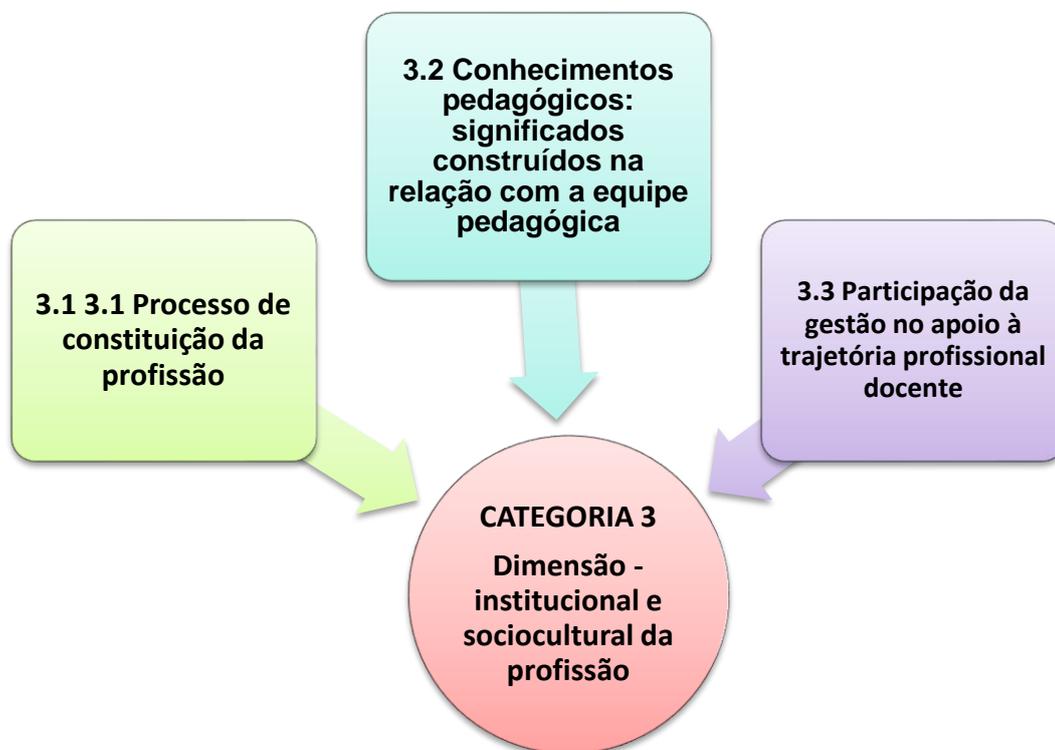
Nessa construção do conhecimento profissional docente, por parte dos interlocutores, constata-se o reconhecimento da importância de uma formação contínua e seus reflexos nas relações humanas com os alunos e enquanto profissionais engajados no propósito de melhorar “seu jeito de dar aula,” de ser um profissional competente, atendendo o princípio que perspectiva envolver ativamente os alunos nos processos de aprendizagem inscritos na gestão do currículo, promovendo a compreensão dos esquemas inerentes ao trabalho intelectual e às formas de organizá-lo e comunicá-lo.

Nessa construção fica visível para os interlocutores, em comum, a importância da contribuição do colega “professor experiente”, que conduz sua aprendizagem para docência, orientando para a maneira de trabalhar sua prática educativa e, de forma específica, a prática pedagógica. A esse respeito, observa-se essa ausência no contexto das narrativas analisadas, o que acentua o distanciamento nas relações entre o pedagogo da instituição e os bacharéis professores, caracterizando uma situação de isolamento no interior das práticas educativas.

5.2.3 Dimensão - institucional e sociocultural da profissão

Neste item analisa-se a dimensão institucional e sociocultural da profissão, construída por meio das inter-relações com os indicadores que direcionam o processo de constituição da profissão dos bacharéis professores interlocutores deste estudo, ao relacionar-se a produção de conhecimentos específicos na relação com a equipe pedagógica e, também, em ações que envolvem a participação da gestão no apoio à trajetória profissional docente. Neste sentido, apresenta-se a Figura 19 que possibilita uma visão global dessa categoria e de seus respectivos indicadores.

Figura 19 – Categoria 3: a Dimensão - institucional e sociocultural da profissão



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos questionários, 2016.

Prosseguindo nesta consideração acerca da dimensão institucional e sociocultural da profissão, destacam-se no quadro a seguir, as grelhas narrativas, que possibilitam a visão dos interlocutores, retratando o que demonstram acerca do processo de constituição da profissionalidade, em relação aos conhecimentos pedagógicos, assim como os significados construídos por esse grupo de professores na interlocução com a equipe pedagógica e a participação da gestão no apoio à trajetória profissional desses docentes.

Quadro 15 - Categoria 3 - Dimensão - institucional e sociocultural da profissão

CATEGORIA 3
Dimensão - institucional e sociocultural da profissão
INDICADORES DE ANÁLISE
3.1 Processo de constituição da profissão
<p>É muito complicado, mas agente vai se virando...São muitas atribuições para o professor, muitas mesmo e agente não vê assim do governo nenhuma proposta para melhorar nada para os professores, eu fico triste por isso...(PROFESSOR S1).</p> <p>[...], o ensino técnico era muito mais valorizado do que é hoje. Então, o que me chateia muito aqui é o fato do pessoal vir pra cá pra querer pegar somente os assuntos do ENEM, e quando chega no final do ano o conselho de classe passa todo mundo ...(PROFESSOR E1).</p> <p>[...] então você imagina, a gente conversa com Reitor, com o Diretor, que a sociedade, as empresas, ninguém tem nem noção que aqui tem um curso de engenharia mecânica, e o pessoal vai pra federal porque não sabe que tem o curso aqui. Um Campus bem localizado, fácil pra todo mundo chegar, um curso bom, mas estão perdendo o foco. A sociedade vê isso aqui como um colégio de Ensino médio... (PROFESSOR E2).</p> <p>Muitos professores participaram, dentro das suas áreas, tinha pedagogo também que fez formação na PUC de MG, para melhorar a relação professor –aluno, eu fui da quarta turma , quando nós voltamos do curso, já mudou muita coisa, você sai de uma realidade eminentemente técnica para uma totalmente pedagógica, mudou até a forma de dar aula...hoje eu olho diferente, principalmente, quando eu fui Diretor em Picos, a relação com os professores foi toda diferente, envolvemos mais a família na aprendizagem dos alunos, como ser humano, eu aprendi muito, muito mesmo, essa formação foi importante e também na vivencia na gestão de ensino eu aprendi muito mesmo...então hoje eu olho diferente ,principalmente quando eu participei do curso para os Diretores.. falam e eu vejo que amadureci bastante ... (PROFESSOR E3).</p> <p>[...] mais importante é formação continuada, a qualificação do professor, pois entrar aqui so com a formação técnica da sua área, ele pode ter o maior conhecimento (mestrado, doutorado) mas não vai se dar bem, porque professor tem que se qualificar a vida toda, mesmo com pós doutorado tem que continuar estudando se não não dá pra continuar sendo professor [...] (PROFESSOR S1)</p>
3.2 Conhecimentos pedagógicos: significados construídos na relação com a equipe pedagógica
<p>[...] aquela relação ensino-aprendizagem e isso ai melhorou tanto a gente, quanto a equipe que trabalhava conosco, os pedagogos, que ficaram mais próximos, a equipe multidisciplinar ,que antes não tinha isso...e melhorou a qualidade do ensino, e o desenvolvimento das aulas foi mais <i>bem quista</i> pela equipa e os alunos tiveram mais rendimento, foi comprovado isso, depois que essa equipe multidisciplinar começou a participar das atividades e principalmente tratar das coisas, não somente da sala de aula, mas também das circunstancias familiares dos alunos, tal..começou a ter reuniões com pais de alunos (PROFESSOR E2)</p> <p>[...] os pedagogos chegam lá e passam todo mundo, porque, o sujeito, eu odeio esse nome, o sujeito é um coitado, o sujeito passa por problemas, o sujeito é isso, o sujeito é aquilo, dentro de uma instituição que dá: biblioteca de graça, de altíssima qualidade, tu pode pegar o livro virtual, o PDF, tu tem almoço de graça, internet de graça, auxilio estudantil, auxilio bolsa pesquisa, auxilio bolsa, tudo. Na minha época não tinha isso. De jeito nenhum. E os alunos se empenhavam mais. ...(PROFESSOR E1).</p> <p>Você vê que a maioria dos alunos estão reprovados em matérias técnicas e os pedagogos chegam lá e passam todo mundo (PROFESSOR E1).</p>

3.3 Participação da gestão no apoio à trajetória profissional docente

Como professor substituto fui tendo contato com outras técnicas de dar aula. Entretanto, o IFPI, novamente, não forneceu o suporte inicial para o direcionamento da docência. Embora hoje eu percebo que esse acolhimento já venha acontecendo, timidamente...(PROFESSOR A1)

[...] a capacitação pedagógica, essa daí é importante, faz falta, tem que orientação para a prática do professor..acho que a instituição tem um papel nisso, E assim, a instituição eu acho que ela demorar muito pra fazer esses momentos de se ter essas reflexões.Pra mim esses encontros pedagógicos que são feitos uma vez por ano não resolve nada não (PROFESSOR E2).

A pedagogia é extremamente necessária, mas depende da gestão,"não é culpa de Paulo Freire" a culpa é da gestão [...] tem corporativismo da Direção que não cobra do cara, passa a mão na cabeça dele, essas coisas eu vi aqui...Se as coisas acontecesse como acontece em escolas privadas , professor não falta, não atrasa , não quer perder seu ponto (PROFESSOR E1)

[..]não existe assim uma motivação pra gente fazer, Porque olha: até a reunião de coordenação-isso é uma coisa importante pra gente fazer a cada 15 dias, [...] a gente passa muito tempo alheio, solto...tem haver com motivação para melhorar esse desempenho docente, com qualificações ..Porque a gente não faz cinco ,seis pequenos encontros de capacitação (PROFESSOR E3)

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos questionários (2016).

Processo de constituição da profissão

Nesse indicador analisam-se os aspectos relacionados à constituição da profissão docente, por meio das narrativas construídas pelos interlocutores, destaca-se a forma como estes percebem a participação da equipe gestora quanto ao apoio às suas trajetórias profissionais no que concerne ao exercício da docência. Condição que converge para compreensão de Day (2001), que trata a respeito do desafio referente à autonomia profissional dos professores, neste caso, cita-se os professores bacharéis do IFPI, cujas narrativas contêm elementos referentes ao que questiona o autor quanto ao significado de ser um profissional. Questionamento que se tornou uma reivindicação tradicional básica dos professores. Os interlocutores reconhecem não possuir uma formação voltada para a docência, condição que deixa lacunas em relação a sua autonomia profissional enquanto professor.

Observa-se que na constituição de sua profissão docente, sentem-se sozinhos, sem o devido apoio da instituição, de políticas específicas voltadas para a formação e principalmente percebem a falta de coordenação pedagógica, que segundo os interlocutores, na maioria das vezes, está distante dos anseios e perspectivas dos professores. Portanto, concordando com Day (2001) sobre a

questão que tem sido amplamente discutida ao longo dos anos: se os professores são ou não profissionais.

Conhecimentos pedagógicos: significados construídos na relação com a equipe pedagógica

Esse indicador possibilitou uma análise profícua acerca da importância da formação contínua para o processo de constituição da profissão docente. Os interlocutores destacam em suas narrativas a existência de lacunas significativas quanto a construção do conhecimento pedagógico necessário ao exercício docente. Na dimensão institucional destacam por meio, das experiências vivenciadas na instituição, que a atuação da equipe pedagógica vem assumindo características diferentes ao longo dos anos. Afirmam que essa equipe pedagógica assumia papel relevante no acompanhamento do trabalho docente pois, os professores contavam com o apoio dos pedagogos da instituição. Entretanto, no contexto atual, esses profissionais, segundo os interlocutores, não assumem um papel de assessoramento à prática docente. Os professores da EPT, com formação em bacharelado, em suas práticas educativas prescindem de um acompanhamento pedagógico institucionalizado. Essa lacuna, segundo os interlocutores, manifesta-se em suas práticas educativas por meio, da constante necessidade de melhorá-las quanto aos aspectos pedagógicos intrínsecos à prática educativa e assim possam atribuir sentido ao exercício profissional docente.

Participação da gestão no apoio à trajetória profissional docente

Relevância significativa pode-se atribuir a esse indicador de análise. Nas narrativas os interlocutores apontam a ausência de um projeto institucional que valorize a formação contínua para os bacharéis professores. A ausência desse projeto contribui para aumentar a lacuna quanto a necessidade, por parte desses professores de construir conhecimentos pedagógicos que os tornem capazes de implementar uma prática educativa, na qual valoriza-se a dimensão pedagógica.

As *necessidades formativas* são apontadas como espaços vagos no *corpus* de conhecimento dos professores, referentes ao desenvolvimento de sua prática pedagógica. Conforme expresso nas ideias defendidas por Stenhouse (1975), essas necessidades podem emergir, mediadas por investigações que procuram

reconhecer nos incidentes e problemas vivenciados, no cotidiano das práticas, as reais deficiências que impedem os professores de contorná-los. Segundo García (1998, p. 66), necessidades formativas são, para o professor, a “discrepância entre o que é (a prática habitual) e o que deveria ser (a prática desejada)”. A ideia construída em torno de necessidade é ampla com alto grau de complexidade, pois não há evidências de necessidades fixas, estas variam de acordo com os contextos e, na medida que são sanadas, podem originar outras necessidades. É, de fato, como Rodrigues e Esteves (1993) advogam que as necessidades não são absolutas, pois são relativas a cada professor, aos contextos e aos valores a ele relacionados.

Realça-se, portanto, com base nas ideias defendidas por Zeichner (1993), que os professores produzem, em suas práticas, uma riqueza de conhecimentos que precisa ser assumida e considerada no processo de aperfeiçoamento do seu trabalho e da escola e que justamente a prática reflexiva pode ampliar a compreensão das dimensões sociais e políticas da educação

Pensar na dimensão social da profissão é pensar na profissionalidade ampliada, entretanto no contexto das narrativas dos interlocutores observa-se que estes ainda não construíram uma profissionalidade ampla na qual a profissão docente, na sua perspectiva social contextualizada, seja reconhecida e atenda ao que Sacristán (1995) defende em relação a esse caráter contextualizado da profissão, a dinâmica de reelaboração dos conhecimentos, das práticas, em função do momento histórico e da realidade social.

Para o reconhecimento do preponderante papel da profissionalidade faz-se necessária a valorização dos professores por parte da instituição, na oferta de condições que promovam a produção de conhecimentos e atributos necessários ao exercício qualificado da profissão docente, contribuindo com certo grau de domínio referente à autonomia profissional no desenvolvimento das práticas educativas e, de forma específica, das práticas pedagógicas desses bacharéis, de maneira que possam participar com frequência de uma formação contínua que promova a construção de ações reflexivas críticas no movimento de ação-reflexão e o redirecionamento dessas ações de forma crítica, ampliada para a atuação na realidade social.

Portanto, as questões aqui tratadas são consideradas aspectos intrínsecos à definição desse grupo de professores que de forma individual tem buscado a

continuidade processual de qualificação docente, por uma formação contínua que promova a constituição de sua profissionalidade, de modo a envolver a relação simbiótica estabelecida entre a constituição do ser professor valorizando os processos formativos, as singularidades da sua atuação como profissional imbricado com os atributos profissionais inerentes à docência.

6 PARA CONCLUIR: ENCAMINHAMENTOS NECESSÁRIOS

Na trajetória percorrida em busca da investigação acerca da constituição da profissionalidade docente na EPT, emerge a compreensão da complexidade desse processo, que perpassa pelo entendimento das concepções e ações dos bacharéis professores sobre os elementos definidores dessa profissionalidade nessa modalidade de ensino, que se conecta com a necessária formação desses interlocutores enquanto processo ininterrupto construído na sua trajetória profissional docente.

Os professores em sua ação docente estão constantemente diante de múltiplas situações e enfrentamentos na busca por se situarem no ritmo rápido de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais pelas quais as sociedades contemporâneas se constroem, traduzidas, sobremaneira, nas crescentes funções atribuídas aos professores no quadro escolar, notadamente quando são instados a se definirem quanto a sua função precípua no âmbito profissional.

O desenvolvimento da ação docente complexa, visualiza-se na sincronicidade do exercício profissional no âmbito da EPT, na sua concretização, na constituição de espaços de formação que impulsiona os docentes à reflexão e à problematização de suas práticas educativas, de modo coletivo e compartilhado, tendo em vista a necessária reconfiguração do seu papel na docência, assim como de suas práticas de ensinar e aprender. Esta reconfiguração implica-se no campo do desenvolvimento profissional - processo constituinte do movimento de profissionalização docente, que em seu bojo possibilita a ressignificação dessas práticas, levando os docentes a compreenderem os princípios nos quais o processo de constituição da profissionalidade docente se edifica, razão por que são considerados orientadores do processo de análise que envolve sua multidimensionalidade.

Não suscita controvérsia, contudo, a ideia em torno do desafio histórico que as instituições que compõem a Rede Federal têm a vencer em relação ao investimento na formação inicial e contínua de seus professores, dentre outras questões inerentes ao exercício da profissão docente na EPT. A título de síntese, sem prejuízo a outras questões relevantes, retomam-se a alguns pontos que merecem reflexão no âmbito da EPT, que emergiram do estudo realizado: a vasta expansão física implementada na estrutura multicampi do IFPI, impõe a esta

instituição a definição de mecanismos que viabilizem a qualificação e a inovação de um projeto pedagógico para a oferta de cursos de formação profissional que se distanciem do modelo centenário de práticas educativas reprodutivistas, voltadas para o único intuito de – “formar braços fortes para prover o desenvolvimento da nação e da indústria” aproximando-se de novas práticas que visem a uma formação humana integral, que qualifiquem os futuros profissionais para atuarem competentemente num contexto de incertezas e complexidades tão presentes no mundo do trabalho.

Aponta-se com igual relevância a necessária implementação de programas de formação contínua destinados aos professores da instituição - IFPI, na perspectiva de superar a visão meramente técnica de um modelo de formação historicamente associada ao emergente e ao acessório, vinculando-os a programas institucionais que primem pela construção da autonomia profissional, circunscrita ao fortalecimento da identidade profissional desse professorado, comporta considerar neste contexto, a tão presente intensificação do trabalho docente, condição profissional que se aproxima à precarização deste trabalho e ao discurso que leva a desprofissionalização.

Decorrente do contexto de análise, apresenta-se, pois, como necessária às instituições que ofertam EPT, a implementação de um projeto contemplando práticas formativas que contribuam para dar o sentido de pertencimento ao grupo social dos bacharéis professores do IFPI, que possibilite transitar discursivamente em torno das expectativas, realidades e desafios da profissão docente. Um Projeto que pulse em despertar nos professores o interesse em conhecer os determinantes internos e externos à sua atuação profissional, às condições de sua materialidade, contribuindo para a construção de diferentes saberes convocados no exercício da profissão, considerando as especificidades da missão institucional e o necessário desenvolvimento dos processos que levam à constituição da profissionalidade docente, componente central do objeto deste estudo.

Releva destacar, neste entorno, que as narrativas enquanto método de investigação possibilitaram transitar entre o individual – aquilo que é específico de cada professor na construção de sua trajetória profissional – e o coletivo – demanda requerida pelo diálogo profícuo, na condução dos GDs, possibilitando análises fecundas acerca deste estudo, a partir da observação realizada entre aproximações e distanciamentos consoantes aos aspectos que caracterizam o ingresso e evolução

na carreira, bem como no que diz respeito às relações que se estabeleceram com a instituição -IFPI e o saber ensinar na EPT. Neste continuum da constituição da profissionalidade docente, os princípios definidores delineados na sua multidimensionalidade, ainda são reconhecidos pelos interlocutores como lacunas que necessitam ser preenchidas e vivenciadas nas suas práticas educativas.

Evidencia-se, por conseguinte, que analisar as narrativas construídas acerca das trajetórias profissionais dos bacharéis professores implica reconhecer a subjetividade do protagonismo de suas ações docentes construídas na inter-relação com os mecanismos externos à essa subjetividade, advinda da própria organização institucional e da forma como a carreira docente é reconhecida, no âmbito da EPT.

Assim, a subjetividade encontra lugar no coletivo, quando o sujeito, por meio do diálogo percebe que, para ele, aqueles aspectos que se mostravam singulares, agora assumem uma feição plural. Afirma-se que os interlocutores se sentem confortados ao perceberem a ressonância de suas falas (desafios e perspectivas para o exercício docente) nos discursos produzidos pelos colegas de profissão. Deixam claro, que muito ainda precisa ser construído institucionalmente, no sentido de contribuir para que os elementos intrínsecos à constituição da profissionalidade docente sejam revelados nesse processo.

Portanto, advoga-se, com base nessa perspectiva, ser fulcral assumir a condição epistemológica própria da pesquisa nos processos de ensino, como possibilidade de desvelamento do protagonismo dos bacharéis professores na condução do processo de construção dos conhecimentos pedagógico dos estudantes-futuros profissionais das diversas áreas.

A tessitura narrativa construída pelos interlocutores possibilitou ecoar as vozes dos bacharéis que encontram na docência um desafio singular enquanto atividade profissional, notadamente se se considera que esta atividade está ancorada pela injunção da Lei 9.394-96, que no seu artigo 13 estabelece incumbências para os professores. Neste sentido, as narrativas apontam que essas incumbências no campo da docência encontram-se, atualmente, em processo de ampliação, caracterizando a intensificação do trabalho docente e sua consequente precarização. O caráter específico da docência na EPT preconiza a defesa por uma visão mais profissional dessa atividade, o que implica no reconhecimento acerca da necessidade de os docentes apoiarem suas práticas educativas, no contexto da

EPT, em consonância com os princípios definidores da constituição da profissionalidade docente.

Dessa forma, abstrai-se deste estudo que a singularidade delineada na trajetória profissional de cada bacharel, que fez opção pela docência, implica em movimentos particulares no bojo de suas práticas educativas que os impulsionam a remar em águas mais profundas nas suas vivências profissionais na docência. E neste remar constante se deslocam ao encontro do movimento de aquisição da profissionalidade docente, concebida como um processo evolutivo que leva à ressignificação da condição profissional, articulando intencionalmente um conjunto de atributos e conhecimentos no desempenho de funções, num determinado contexto histórico, sendo constitutivo do processo de profissionalização.

Assim, com base nas análises realizadas emergem revelações que a profissionalidade dividida, conforme apresentado por Sacristán (1995), se insere nessa discussão do cenário da EPT. Desse modo os bacharéis professores no âmbito da EPT, por não serem detentores exclusivos desta atividade educativa, assumem a docência em meio a um conjunto de lacunas de bases teóricas e práticas, que os colocam diante de incertezas, relacionadas, inclusive, a não compreensão dos desdobramentos desta atividade, no conjunto diversificado de influências externas, incluindo-se o movimento de desprofissionalização. Estas lacunas, segundo os interlocutores, são manifestadas principalmente pela ausência de investimentos efetivos em formação contínua, que, a rigor, possibilite o protagonismo desse grupo de professores, no processo de condução e regulação da profissão.

Na continuidade de registro dessas ideias que encaminham para as conclusões do estudo, sempre provisórias, emerge a compreensão da multidimensionalidade do exercício profissional, circunscrita ao movimento de profissionalização docente que se dá na relação direta com a aquisição de elementos definidores da profissionalidade. Dessa forma, optou-se por detalhar alguns critérios, capazes de congregam princípios que a definem, delineados para cada dimensão da prática educativa e da complexidade que envolve a profissão docente, considerando a soma de conhecimentos, capacidades e experiências que compõem a atividade docente no âmbito da EPT.

A análise destes critérios possibilita apurar das narrativas construídas pelos interlocutores, que os bacharéis professores, ao longo das suas trajetórias

profissionais, encontram entusiasmo pela profissão docente, evoluindo gradativamente nesta atividade profissional, aspecto que se coaduna com a continuidade discursiva e reflexiva acerca de sua maneira de ser professor.

Na edificação dessa profissionalidade docente, os interlocutores apontam situações complexas e incidentes da prática educativa que poderiam ser melhor contornados se a formação contínua não se apresentasse quase inexistente nas suas trajetórias, o que contribui na caracterização de uma identidade profissional balbuciante – todos os interlocutores no diálogo construído no GD-01 concordaram com a seguinte afirmação: “Sou bacharel, não estudei para ser professor, mais me esforço muito para me tornar um”. Neste esforçar-se, apontam a falta de apoio institucional quanto ao atendimento às suas genuínas necessidades em modificar a forma de ensinar e nela se reconhecerem protagonistas.

Em busca desse protagonismo docente, os bacharéis professores procuram estudar e ensaiam estratégias de ensino, considerando, principalmente, o brotar de novos reptos para a instituição na qual suas práticas se desenvolvem, pois se veem constantemente *chamados a combater um bom combate*, parafraseando aqui o texto bíblico, frente à necessidade de criarem condições para que os estudantes desenvolvam capacidades autônomas de aprendizagem que lhes proporcionem conhecimentos e experiências que permitam uma compreensão mais reflexiva e mais crítica do mundo em que vivem.

Não suscita controvérsia a ideia em torno dos muitos percalços vivenciados, pelos bacharéis professores, nas suas trajetórias profissionais desdobrados em desafios que muitas vezes foram transformados em virtudes profissionais. Contudo, o isolamento pedagógico, que se faz presente com maior frequência no desempenho da tarefa de ensinar, apresenta-se como um desafio a ser posto, afirmam inclusive, os interlocutores, sobre a necessidade de desenvolver estratégias institucionais potencializadoras de soluções para o apoio ao docente da EPT, tais como:

a) Implementação de programas de formação pedagógica contínuos e sistemáticos voltados às reais necessidades de formação dos professores, visando superar o caráter pontual e informativo no qual tem se constituído esses programas institucionais;

b) Otimizar o uso da sala dos professores como espaço interativo e colaborativo para a aprendizagem docente, por meio, também da socialização dos

relatos de experiências vivenciados por professores mais experientes. Este espaço é apontado como possibilidade de, também, garantir maior envolvimento com a realidade institucional e apoio ao planejamento, implementação de projetos interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão, considerando o contexto voltado para uma formação humana integral dos trabalhadores;

c) Apoio à organização do trabalho pedagógico, por meio de oficinas e similares, que discutam os desafios e perspectivas na tarefa de ensinar, destinada aos professores de cada Departamento da Instituição, considerando suas demandas de formação profissional;

d) Fortalecimento do processo de comunicação com a equipe gestora da instituição, o que requer ouvi-los e possibilitar-lhes uma participação mais efetiva na gestão escolar.

Frente, portanto, aos constantes desafios apontados nas narrativas dos interlocutores desse estudo, quanto ao constituir-se professor no âmbito da EPT e desenvolver-se profissionalmente a partir da constituição da profissionalidade docente, defendem de forma incisiva maior empenho institucional na definição de iniciativas que se coadunam com seus propósitos pessoais e coletivos para com um exercício docente qualificado.

Estes propósitos são motivados pelo compromisso com um processo formativo de qualidade, destinado aos estudantes. Pois, o tatear na docência os levam a compreender a complexidade que envolve a tarefa de ensinar, o que justifica a necessidade por eles defendida, por uma formação humana, que os capacitem na construção de conhecimentos acerca dos elementos históricos que marcaram esta oferta educativa - Educação profissional- embasados, por aportes filosóficos e sociológicos quanto à compreensão da especificidade do exercício docente na EPT.

A necessária compreensão acerca dos propósitos definidos para a nova institucionalidade que se constrói para os IFs busca superar o modelo secular de formação baseada na racionalidade técnica. Cujo entendimento aponta para uma formação pedagógica, como complementação à propalada formação técnica que construíram nos seus cursos de bacharelado, e igualmente necessária na formação profissional dos futuros técnicos, tecnólogos e bacharéis.

Sem a pretensão de dar por concluídas as ideias discutidas, afirma-se com base nas aproximações teóricas e empíricas realizadas neste estudo, que a tese

proposta foi confirmada, o que implica referendar que os bacharéis professores, interlocutores desse estudo, apontaram em suas narrativas que o exercício docente na EPT deve ser construído com o apoio institucional, por meio da promoção de programas de formação contínua desenvolvidos na sincronicidade com suas práticas educativas, como possibilidade de suplantar as lacunas existentes, quanto à construção do conhecimento pedagógico.

Neste sentido, percebeu-se que, no processo de análise, emergiu da empiria uma categoria teórica relevante ao processo de ressignificação das suas práticas educativas, em que os interlocutores, com base nas concepções construídas acerca da docência na EPT, inscritas nas suas trajetórias profissionais, enquanto bacharéis que optaram pela docência no Campus Teresina Central, que as práticas educativas por eles vivenciadas, constituem-se em *experiências*, conforme descrita por Larossa (2002) que perpassam as pessoas e os profissionais, sendo portadoras de significados capazes de tocar-lhes na busca pelo *espacejar* destas práticas.

Espacejamento compreendido como a expressão de um desejo, uma pulsão interna que impele o professor a criar um espaço próprio, a fazer surgir um lugar que não existia na sua prática educativa. Portanto, a inserção desses professores na formação contínua desencadeadora de um processo identitário com a profissão docente, contribuindo, para o aprimoramento de suas práticas educativas desde que os princípios definidores da profissionalidade docente sejam considerados referenciais neste processo de formação.

Comporta, desse modo, destacar que as atitudes e destrezas assumidas na prática educativa revelaram propositividade quanto ao exercício da docência, levando-os, constantemente, a processos de reflexividade na perspectiva de construir e aprimorar o profissionalismo docente. Estes aspectos da prática educativa circunscritos as suas trajetórias profissionais se articulam na percepção e busca pela inovação dessas Práticas, na condição de componente intrínseco à organização do trabalho pedagógico, sendo que a tarefa de ensinar é por eles compreendida como um processo artesanal que se constitui na inspiração que busca o aprimoramento da tarefa docente.

Apontam, porém, que o aprimoramento da atividade profissional precisa ser orquestrado no movimento de aquisição de um corpo sistemático de saberes profissionais, técnicos e pedagógicos, construídos pela imersão destes professores em processos de formação contínua, reveladores de suas práticas pedagógicas pela

reflexividade, numa estreita relação com os princípios definidores na aquisição da profissionalidade docente.

Destaca-se, assim, que o necessário investimento em formação pedagógica no contínuo de suas práticas educativas, advindo de programas institucionais sistematicamente planejados, implementados e avaliados, com potencial significativo no sentido de contribuir com o desenvolvimento da capacidade destes bacharéis professores no bojo das suas atividades docentes. Essas capacidades desenvolvidas no âmbito de suas trajetórias profissionais tornam-se significativas para o exercício docente autônomo e competente, comprometido com o desenvolvimento pessoal, oportunizando a estes bacharéis professores transitarem pela construção de conhecimentos pedagógicos, de forma mais confiante e articulada em suas práticas educativas, num movimento dinâmico que os levem à efetiva constituição da profissionalidade docente.

E, neste sentido, a definição de políticas institucionais de formação continua coloca-se de forma imperativa, no sentido de contribuir para que estes professores se insiram no movimento que os conduzam à profissionalização, definida como um direito com características de concessão, visto que se constrói a partir do movimento de fora para dentro, sob a influência de aspectos externos ao professor e a sua prática. A dinâmica que envolve esse processo enquanto aspectos exteriores à ação do professor, revela-se como elemento significativo na construção do profissionalismo docente, no seu aspecto que se relacionam ao compromisso profissional que se manifesta por meio dos princípios definidores dessa formação profissional.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARRIGA, A. D.; ESPINOSA, C. I. El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. **Revista Iberoamericana de Educación**, enero-abril, nº 025. Madrid, Espanha: OEI, 2001. p. 17-41.

BARTHES, R. **Introdução à análise estrutural da narrativa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 2008.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOLÍVAR, B. A. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfica co-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, 2002.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dezembro, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Decreto n 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Institui as Escolas de Aprendizizes Artífices. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_>. Acesso em: 18 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes [...]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2011.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abril 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 19 jun. 2011.

BRASIL. **LEI Nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 18 jul. 2014.

_____. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_>. Acesso em: 18 jul. 2014.

_____. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996.

_____. Decreto n. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 26 jul. 2004, p. 18.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (10 de novembro de 1937). Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 24 out. 2016.

_____. Decreto n.1880, de 11 de agosto de 1917. Criação da Escola Normal de Artes e Ofícios. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13287>>. Acesso em: 10 jul de 2015.

_____. Lei 4.024 de 1961 Diretrizes e Bases da educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 1961. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 14 ago de 2015.

_____. Lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial União** de 29/11/ 1968, retificado no D.O. de 3/12/ 1968. Disponível em:<<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Aceso em: 20 set de 2016.

_____. **Parecer CFE no 479/68**. Estabelece obrigatoriedade de seguir currículo mínimo na formação de professores Ensino Médio. Disponível em: <<http://goo.gl/unD2QU>>. Acesso em mar. 2015.

_____. **Parecer CFE no 74/70**. Estabelece sobre a carga horária dos cursos de formação de professores para a educação profissional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/%20CES13022.pdf>>. Acesso em mar. 2015.

_____. **Parecer CEF n. 262/62**. Estabelece os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/%20CES13022.pdf>>. Acesso em: mar 2015.

BRASIL. **Lei 11784/2008**. Criação da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>>. Acesso em 20 ago de 2016.

_____. **Decreto nº2208/1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>>. Acesso em: 24 ago de 2016.

_____. **Lei nº 5692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>>. Acesso em: 24 ago de 2016.

_____. **Decreto-Lei nº464/69**. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0464.htm>. Acesso em: 21 ago de 2016.

_____. **Portaria nº 17/2016**. Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/MHOS/Doc_Extensao/portaria-17-setec_mec-atividades-docentes.pdf>. Acesso em: 17 ago de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um modelo em educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SEPTEC, 2010.

BRITO, A. E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 38. Brasília. 2007. p.1-2.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, maio/ago.2006. p. 385-410.

_____. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998. p.7-20.

BUENO, B.; CATANI, D.; SOUSA, C. (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CALLEJO, J. **El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación**. Barcelona: Ariel Editorial, 2001.

_____. Grupo de discusión: la apertura incoherente. **Estudios de Sociolingüística**, 3(1), 2002a. p. 91-109.

CANALES, M.; PEINADO, A. Grupo de discusión. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (Coord.). **Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Editorial Síntesis, 1994.

CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

CANAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CATANI, D. B. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003a.

CATANI, D.; BUENO, B.; SOUSA, C. Os homens e o magistério; as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: CATANI, D.; BUENO, B.; SOUSA, C. (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 45-64.

_____. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n. 2, maio/jun./jul./ago. 1996, p. 61-76.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUZA, M. C. C. C.; SOUSA, C. P. de. (Org.). Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, maio/ago. 1996. p. 61-76.

_____. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de professores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 2010.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of qualitative research: techniques to developing grounded theory**. Los Angeles, CA: Sage, 2008.

CORREIA, E. S. L. **Avaliação das aprendizagens**. O Novo Rosto. Textos Pedagógicos. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1992.

_____ et al. Transformations de la formation etrecompositionsidentitairesenentreprise. In: BARBIER, J.-M.; BERTON, F.; BORU, J. (Coord.). **Situations de travail et formation**. Paris: L'Harmattan, 1996. p. 165-201.

COURTOIS, B. et al. Transformations de la formation etrecompositionsidentitairesenentreprise. In: BARBIER, J.-M.; BERTON, F.; BORU,

J. (Coord.). **Situations de travail et formation**. Paris: L'Harmattan, 1996. p. 165-201.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. **Tecnologia e cultura**. Ano 2,2, jul-dez. 1997. p. 25-42.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília: Flacso, 2005.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMÍNGUEZ, M.; DAVILA, A. La práctica conversacional del grupo de discusión: Jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. In: GORDO, A.; SERRANO, A. (Coord.). **Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social**. Madrid: Pearson Educación, 2008.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. **Cadernos de Formação I**, Lisboa: Pentaedro, 1998.

_____. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. L'histoire de vie comme processus de formation. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

ERAUT, M. Inservice teacher education. In: Dunkin, M. J. **The international encyclopedia of teaching and teacher education**. Oxford: Pergamon Press, 1987.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 2010.

FERRY, G. **Le trajet de la formation**. Paris: Dunod, 1987.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTES, L. B. Formação profissional & produtividade do desempenho humano. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1985.

FORMOSINHO, J. Ser professor na escola de massa. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2006.

_____. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graall, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Conscientização – teoria e prática da liberdade**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FROST, Robert. **The road not taken**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/definicao>>. Acesso em: 28 Out. 2016.

GADAMER, H. G. **La educación es educar- se**. Barcelona: Paidós, 2000.

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

GARCÍA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 9. Set/Out/Nov/Dez, 1998. p. 51- 75.

GARCIA, O. G. **A formação do educador em Paulo Freire**: a construção do educador sujeito numa prática em processo. 176f. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2004.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio, 1992. p .70-74.

_____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1996.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine, 1967.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **A vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2004.

_____. **Conhecimento e vida profissional**. Porto: Porto Editora, 2008.

GUTIÉRREZ, J. **Dinámica del grupo de discusión**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2008.

GUTIÉRREZ, J. Grupo de discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? **Cinta Moebio**. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, 41, Universidad de Chile. 2011. p. 105-122.

GUTIERREZ, G. L. **Gestão comunicativa**: maximizando criatividade produtividade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

HARGREAVES, A. Four ages of professionalism and professional learning. **Teachers and teaching**: theory and practice. Londres: Taylor & Francis, v. 6, n. 2, 2000. p. 151-182.

HARGREAVES, D. The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. **Teaching and teacher education**, Londres: Taylor & Francis, v. 10, n. 4, 1994. p. 423-438.

_____.; FULLAN, M. **Professional capital**. Transforming teaching in every school. Londres; Nova York: Routledge, 2012.

_____.; GOODSON, I. Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In: GOODSON, I.; HARGREAVES, A. (Org.). **Teachers' professional lives**. Londres: Falmer Press, 1996. p. 1-27.

HOYLE, E. **Professionalization and deprofessionalization in education**. In: HOYLE, E.; MEGGARY, J. E. (Ed.). The professional development of teachers. London: Kogan Page, 1980. p. 42-57.

IBÁÑEZ, T. **El giro lingüístico**. Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales. Barcelona: Editorial UOC, 2003. p. 21-42.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado** – novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2004.

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C., ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 90-113.

KAUFMAN, J. C. **A invenção de si: uma teoria da identidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

KUENZER, A. Z. **Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Mesa Redonda)**. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. –Brasília: INEP, 2008.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, M. da G. S. B. **As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica**. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1702Barbosa.pdf>>. Acesso em: jul. 2013.

LOPES, A. de P. C. Profissão docente, formação de professores e instituições escolares. In: SIMOES, R. H. S. et al. (Org.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

LOUREIRO, C. **A docência como profissão**. Portugal: Edições ASA, 2001.

LÜDKE, M. O educador: um profissional? In: CANDAU, M. C. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99. 1996. p. 5-15.

_____.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. p. 1159-1180.

MACHADO, L. Formação de professores para a EPT: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Formação de professores para EPT: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006**. Brasília: INEP, 2008a. p 67-82.

_____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de EPT**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, jun. 2008b. p. 8-22.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no século XXI: da alfabetização ao ensino profissional. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**, Goiânia, v. 36, n. 2. 2011. p. 393-412.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, nº 1, 2008.

MATTOS, V. **Pós-graduação em tempo de precarização do trabalho:** alongamento da escolaridade e alternativa ao desemprego. São Paulo: Xamã, 2011.

MCCULLOCH, G. HELSBY, G. **The politics of professionalism.** Teachers and the curriculum. Londres: Continuum, 2000.

MCEWAN, H. Narrative understanding in the study of teaching. In: MCEWAN, H.; EGAN, K. (Ed.). **Narrative in teaching, learning, and research.** New York: Teachers College Press, 1995, p. 166-183

MEC - Ministério da Educação. Publicações. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jul. 2015.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral.** 4. ed., São Paulo: Loyola, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 139-161.

_____. Aprendizagem da docência: professores formadores: **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 10 set. 2012.

MONTEIRO, A. R. Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação. **Coleção Panorama**, n. 9. Portugal: Porto Editora, 2008.

MORAES, M. C. O paradigma Educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em aberto**, Brasília. Ano 16. Nº 70, abr/jun, 1996.

NOGUEIRA, P. C. K, et al. Estimated prevalence of childhood end-stage renal disease in the state of São Paulo. **Rev Assoc Med Bras.** 2014. [cited 2014 Nov 10];57(4):443-449. Available from: Available from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0104423011703682> Portuguese.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____. A formação contínua entre a pessoa - professor e a organização – escola. **Revista Inovação**, vol.4. n. 1, 1991.

_____. Para o estudo histórico social da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação.** Porto Alegre, v. 4, 1991. p. 109-139.

_____. **Os professores e a sua formação.** Porto: Publicações Don Quixote, 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p.11-30.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, 1999. p.11-20.

_____. **Evidentemente**: histórias da educação. Porto: Edições ASA, 2005. p. 9.

_____. **A imprensa de educação e ensino**. Repertório analítico (séculos XIX-XX). Lisboa: IIE, 1993.

_____; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 2010.

_____. Teachers: how long until the future? In: FLORES, M. A. et al (Org.). **Back to the future**: legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers, 2013. p. 29-38.

NUNES, O. **Súmula da história do Piauí**. Teresina: Cultura, PI, 1963.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, A. V.; CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. (Org.). **Diálogos sobre o trabalho**: perspectivas multidisciplinares. Campinas: Papirus, 2005.

_____. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 11, n. 2, jul./dez. 2006. p.03-09.

OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2006.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação de professores para educação profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, D. E. M. B.; LESZCZYNSKI, S. A. C. O papel da comissão brasileiro americana de educação industrial na organização do ensino profissionalizante das escolas técnicas federais. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. **Anais ...**: realizado de 30 de junho a 3 de julho de 2009, UNICAMP, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/RnnUsp4Z.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2015.

PACHECO, J.; FLORES, M. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PACHECO, J. A. O pensamento e a acção do professor. **Colecção Escola e Saberes**, n. 5. Porto: Porto Editora, 1995.

PAQUAY, L.; WAGNER, M. C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PAQUAY, L. et al (Org.). **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERES, L. M. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

PETEROSI, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1993.

_____. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2. mai/ago. 2006. p. 329-343.

_____. La formation expérientielle en auto, eco et coformation. **Education Permanente**, v. 4, n. 100/101, p. 23-30, 1989.

_____.; JOBERT, G. **Histoires de vie** (T Histoires de vie omes 2). Paris: L'Harmattan, 1989.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. Lisboa: Celta, 1999.

PONTE, J. P. Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional. Investigar e formar em educação. **Actas do IV Congresso da SPCE**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REGO, V., R.; RODRIGUES, A. G. **100 fatos de uma escola centenária**. Teresina: ED. IFPI, 2009.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ROLDÃO, M. C. A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In: CAMPOS, B. P. (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora: INAFOP, 2001.

_____. Os desafios da profissionalidade e o currículo. **Colecção Formar Professores**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000a.

ROLDÃO, M. C. **Os desafios da profissionalidade e o currículo**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000b.

_____. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**, UNESP (Universidade do Estado de S. Paulo), XI (13), 2005. p. 108-126.

SACHS, J. Teacher Activism: mobilising the profession. **British Educational Research Association Conference Edinburgh**. Bera, 2003. p. 1-20.

SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SÃO PAULO. **Lei 8984 de 13 de dezembro de 1994**. Autoriza a Fazenda do Estado a alienar, por dação em pagamento, a Nossa Caixa-Nosso Banco S.A., os imóveis que especifica. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1994/lei-8984-13.12.1994.html>>. Acesso em: 17. ago de 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Abr. 2009, vol.14, n.40, p.143-155.

SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trab. Educ. Saúde**, v. 9. Rio de Janeiro, 2011. p. 19-45.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15 (2), 1986. p. 4-14.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching**: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1987, p. 1-22.

SILVA, V. B.; CATANI, D. B. Cultura profissional dos professores: construções da excelência docente. In: SIMOES, R. H. S.; CORREIA, R. L. T.; MENDONÇA, A. W. P. C. (Org.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

SMYTH, J. Teachers' work and the labor process of teaching. Central problematics in professional development. In: GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. (Org.). **Professional development in education**: new paradigms and practices. New York: Teachers College Press, 1995. p. 69-91.

SOUSA, A. C.. **O PROFORMAÇÃO**: em foco, o tornar-se professor. Dissertação de Mestrado. 2004. f. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. 2004.

SOUZA, A. N. Trajetórias de professores da educação profissional. **Pro-Posições**. Campinas, v.16, n.3 (48), set./dez. 2005. p.195-211.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, jan./abr. 2006a. p. 22-39.

_____. **O conhecimento de si**: estágio e narrativa de formação de professores. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador, BA: UNEB, 2006b.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

STIGLER, J. W.; HIEBERT, J. **The teaching gap**: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. New York: The Free Press, 1999.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. vol. 21. n. 73. Campinas, 2000.

WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

VEIGA, I. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

ZEICHNER, M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento de Produção de dados: Entrevista Narrativa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ENTREVISTA NARRATIVA

- Título da pesquisa: A constituição da profissionalidade docente e a formação contínua: mediações reflexivas na educação profissional e tecnológica.

- Objetivo Geral: Investigar a constituição da profissionalidade do bacharel professor da EPT, no IFPI na inter-relação com o processo de formação contínua.

- Questão Norteadora: O bacharel professor que atua no IFPI constrói sua profissionalidade docente na inter-relação com a formação contínua?

Para subsidiar a produção dos dados da pesquisa optamos pela entrevista narrativa por ser “considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Implicando no seu caráter conceitualmente, movido pela crítica ao esquema pergunta-resposta” (JOYCHELOVITCH & BAUER, 2002. p. 95).

Com a entrevista narrativa pretendemos que os participantes da pesquisa elaborem uma tessitura textual abordando suas experiências e aprendizados no exercício da docência abordando aspectos que levem a explicitação do processo de constituição da profissionalidade.

Convém frisar que durante a condução da entrevista a pesquisadora manterá uma postura de não influenciar a elaboração da narrativa do participante. As entrevistas narrativas não devem seguir ao tradicional movimento de perguntas e respostas. Os participantes devem se sentir livres para construir suas narrativas.

Buscando a condução satisfatória das entrevistas, será elaborado um guia com o intuito de provocar nos participantes, narrações relevantes à pesquisa:

trajetória profissional, incluindo o exercício o docência, histórias de vida que se relacionem com sua carreira docente; história de sua formação profissional; o ingresso na profissão docente; as vivências e aprendizados ao longo da carreira; escolhas realizadas, encantos e desencantos; necessidades formativas para o exercício da docência.

Uma entrevista narrativa inicialmente será conduzida com o propósito de realizarmos uma pré-testagem da técnica de entrevista que estamos nos propondo utilizar neste estudo, e assim evitarmos imprevistos ou inconvenientes quando na sua condução.

As entrevistas serão previamente agendadas com os participantes em local adequado para a sua realização, almejando a constituição de um espaço e momento agradável e propício.

O registro dos dados produzidos na entrevista se dará através de gravação eletrônica mediante consentimento dos participantes, com garantias de fidelidade de transcrição e de anonimato.

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Identificação do Participante

Nome (Fictício); Idade; Nível de Escolaridade; Tempo de exercício da atividade.

Questão gerativa

Gostaria que você narrasse a sua experiência na docência, a trajetória construída no percurso profissional enquanto docente da educação profissional. Considere como relevantes, os aspectos: motivação para sua opção pela docência; que ou quais influências recebeu; que ações realizou-participou visando melhorar a atuação profissional; o que mudou em você, como professor (concepções, ações, postura) ao longo do exercício da profissão na educação profissional, o que influenciou nessas mudanças.

APÊNDICE B

Teresina, _____ / _____ / _____.

Ilm^o Sr. Prof. Dra. Adriana de Alencar Setúbal Santos
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI - CCE

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTÍNUA: MEDIAÇÕES REFLEXIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA” para a apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (196/96, 240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).

Confirmando também:

1. que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
2. que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
3. comunicar ao CEP/UFPI os eventos adversos ocorridos com o voluntário,
4. apresentar relatório anual e final desta pesquisa ao CEP/UFPI,
5. que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP/UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável

Assinatura: _____

Nome: Maria da Gloria Soares Barbosa Lima

CPF: 065.656.203-00

Instituição: UFPI/CCE

Área: Humanas/Educação

Departamento: DMTE

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisador responsável: Maria da Glória Barbosa Lima

Instituição/Departamento: UFPI / Centro de Ciências da Educação

Telefones para contato (Inclusive a cobrar): (86) 99930 6660

Pesquisadores participantes: Ana Célia Furtado Orsano (ana_orsano@hotmail.com)

Caro(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) à participar, como voluntário(a), em uma pesquisa em nível de doutorado, que visa abordar o processo de construção da profissionalidade do docente da Educação Profissional e Tecnológica e a relação desse processo com a formação contínua. Para subsidiar sua decisão quanto a participar ou não da pesquisa, sugerimos que você atente sobre todas as informações contidas neste documento e em caso de dúvidas, pergunte ao responsável pelo estudo. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

A pesquisa é intitulada **“A construção da profissionalidade docente e a formação contínua: mediações reflexivas na educação profissional e tecnológica.** Como questão norteadora da pesquisa definiu-se: O bacharel professor que atua no IFPI constrói sua profissionalidade docente na inter-relação com a formação contínua? Tem como objetivo geral investigar a constituição da

profissionalidade do bacharel professor da EPT, no IFPI na inter-relação com o processo de formação contínua. Para tanto, elegemos como objetivos específicos: - Analisar políticas e diretrizes para a EPT, relacionando-as com a construção da profissionalidade docente; Descrever a trajetória profissional do professor do IFPI relacionando-a as suas necessidades formativas e ao processo de formação contínua; Caracterizar fatores que concorrem para o desenvolvimento da profissionalidade do professor da Educação Profissional no IFPI.

A natureza da pesquisa é qualitativa, uma vez que esta abordagem responde a questões específicas e implica, dentre outros aspectos a compreensão das análises de práticas sociais cotidianas, pessoais ou coletivas, sendo melhor compreendida e descrita por meio da perspectiva do processo. No bojo da pesquisa qualitativa, optamos pelo método autobiográfico, que permite ao sujeito tomar consciência de si e de suas experiências, através de narrativas, que são uma forma especial de escrever sobre si e sobre as experiências vividas.

Sua participação envolve a concessão de uma entrevista à pesquisadora responsável, a participação em grupos de discussão envolvendo a temática da pesquisa, em um total de 4 (quatro) grupos – denominados de grupos de discussão formação em EPT- A entrevista será gravada em áudio, depois transcrita para o formato texto e, na sequência voltará para sua leitura e aprovação. Uma vez de acordo com a entrevista transcrita, você será convidado a participar dos grupos de discussão, essa estratégia metodológica permite reorganizar as categorias de análise identificadas nas narrativas individuais (GOODSON, 2004), para organizar descrições interpretativas que contemplem contextos mais amplos do que os referidos nos horizontes individuais dos colaboradores. Por meio do diálogo, exploraremos os significados, as aproximações e distanciamentos – individuais e coletivos (CALLEJO, 2001).

Para realização desses grupos utilizaremos recursos disponíveis na internet, softwares disponibilizados através de ambientes virtuais que permitem a sincronidade na participação do grupo, como possibilidade de flexibilizar os espaços quanto a sua realização. Ressaltamos que a realização do primeiro grupo será através de encontro presencial visando socializar o processo de desenvolvimento da pesquisa e familiarizar os participantes quanto ao uso da plataforma e recursos virtuais.

Após sua participação nestes dois instrumentos de pesquisa, os dados serão submetidos à análise. É importante situarmos que a participação no processo desta pesquisa não acarretará nenhum tipo de ônus moral, psíquico ou financeiro a você, caso opte por participar. Além disso, a qualquer tempo, você poderá ter acesso aos dados produzidos e, também, desistir de continuar participando. Em nenhum momento sua identidade será revelada no corpo do texto da tese, nem mesmo quando da defesa e divulgação da mesma.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE

Eu, _____
 CPF _____ RG _____

Abaixo assinado, concordo em participar do estudo “**A construção da profissionalidade docente e a formação contínua: mediações reflexivas na educação profissional e tecnológica**”, como participante. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li, descrevendo o estudo. Conversei com a Prof^a Maria da Glória Barbosa Lima sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento neste serviço.

Teresina, ____/____/____

 Nome e Assinatura do participante

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante em contribuir.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ RG: _____

Assinatura: _____

Nome: _____ RG: _____

Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Teresina, ____/____/____

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Pesquisadora responsável

Ana Célia Furtado Orsano
Pesquisadora participante

ANEXO B – Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título de projeto: **A construção da profissionalidade docente e a formação contínua: mediações reflexivas na educação profissional e tecnológica.**

Pesquisador Responsável: MARIA DA GLÓRIA BARBOSA LIMA

Instituição/Departamento: CCE/UFPI

Telefone para contato: (86) 99930 6660

Local da coleta de dados: INSTITUTO FEDERAL DO PIAUI-IFPI

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados através de entrevistas e grupos de discussão-formação na Universidade Federal do Piauí. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no arquivo do pesquisador responsável pela pesquisa por um período de 36 meses sob a responsabilidade da Sr.(a) Maria da Glória Barbosa Lima. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina (PI), dede 2015.

.....
Profª Drª Maria da Glória Barbosa Lima
Pesquisadora Responsável

.....
Ana Célia Furtado Orsano
Pesquisadora Participante

ANEXO C – Autorização para Realização da Pesquisa

Eu, Ezequias Matos Esteves, diretor do Campus Teresina Central do Instituto Federal do Piauí - IFPI autorizo a realização da pesquisa intitulada “**A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTÍNUA: MEDIAÇÕES REFLEXIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**”, de responsabilidade da pesquisadora Prof^a Maria da Glória Barbosa Lima cujo objetivo geral é investigar a constituição da profissionalidade do bacharel professor da EPT, no IFPI na inter-relação com o processo de formação contínua.

Portanto, concordo com o recrutamento dos docentes com formação em nível de bacharelado que atuam nos eixos tecnológicos: Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação e Gestão e Negócios em regime permanente, para que façam adesão voluntária à pesquisa e tenham disponibilidade para participar da produção de dados.

Parnaíba (PI), _____ de _____ de 2015.

Ezequias Matos Esteves