



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LAURA MARIA ANDRADE DE SOUSA**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO TECNÓLOGO-PROFESSOR, EM  
INÍCIO DE CARREIRA: SABERES ARTICULADOS À PRÁTICA DOCENTE**

**TERESINA (PI)  
2019**

**LAURA MARIA ANDRADE DE SOUSA**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO TECNÓLOGO-PROFESSOR, EM  
INÍCIO DE CARREIRA: SABERES ARTICULADOS À PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura

**TERESINA (PI)  
2019**

Catálogo na Fonte

---

S725 Sousa, Laura Maria Andrade de  
Desenvolvimento profissional do tecnólogo-professor, em início de  
carreira: saberes articulados à prática docente / Laura Maria Andrade de  
Sousa. – Teresina: UFPI, 2019.  
156 f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Maria  
da Glória Carvalho Moura.

1. Desenvolvimento Profissional. 2. Iniciação à Docência. 3. Saberes  
Docentes. 4. Educação Profissional. I. Moura, Maria da Glória Carvalho. II.  
Universidade Federal do Piauí. III. Título.

CDD 370.71

LAURA MARIA ANDRADE DE SOUSA

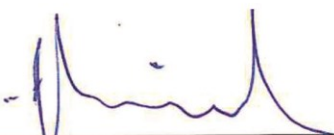
**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO TECNÓLOGO-PROFESSOR, EM  
INÍCIO DE CARREIRA: SABERES ARTICULADOS À PRÁTICA DOCENTE**

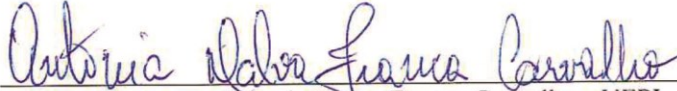
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Teresina, 27/11/2019

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura – UFPI/PPGED  
**Presidente/Orientadora**

  
Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho - UTFPR  
**Examinador Externo**

  
Antonia Dalva França Carvalho - UFPI  
**Examinadora Interna**

### *Dedicatória*

*A todos os que nos ensinam e nos ajudam a nos tornarmos quem somos.*

## AGRADECIMENTOS

“Em tudo dai graças, porque essa é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco (TESSALONICENSES, 5;19). Se aqui chegamos, foi pela Sua permissão e bênção. Para isso, pessoas muito especiais Lhe serviram de instrumentos para suavizar essa empreitada a qual é chegada ao final.

Agradecer é, pois, reconhecer o apoio, a concessão, o incentivo, a cumplicidade, a compreensão, a solidariedade e a torcida de todos que comigo fizeram esse percurso e o tornaram possível. Cada um, a seu modo, teve participação nessa conquista. Correndo o risco, não de ser ingrata (defeito que mais temo e julgo imperdoável), mas não tão justa (é difícil mensurar o significado que cada um teve) a ordem em que meu reconhecimento aparece segue, talvez, o curso da memória que, sem registro, costuma ser traiçoeira. Mas saibam que, caso não houvesse uma dessas participações, essa caminhada não teria sido possível.

Minha querida e extraordinária orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Glória Carvalho Moura, obrigada pela doação do seu tempo e por compartilhar seus conhecimentos; por enxergar nas minhas limitações, perfeccionismo; pelo seu rigor generoso que me exigiu a superação dos meus medos; por largar a minha mão para me dar autonomia e puxá-la de volta para me reconduzir ao nosso propósito, quando dele me afastava; pelas aprendizagens informais que adquiri observando seu trabalho; pela “indiferença fingida” pelo meu carinho e afeto; por fazer de seu/nosso núcleo de pesquisa espaço de crescimento intelectual, profissional e pessoal. Espero, sinceramente, estar à altura da sua aposta!

De modo especial, também quero agradecer ao Magnífico Reitor do IFPI, Prof. Dr. Paulo Henrique Gomes de Lima, pelos esforços empreendidos em oportunizar aos servidores a qualificação necessária para um trabalho mais profícuo pela Instituição, por acreditar e lutar em favor de nosso desenvolvimento profissional.

Marta Magalhães, amiga querida, seu incentivo e ajuda foram fundamentais para que me inscrevesse, concorresse com qualidade e ingressasse no curso. Gratidão eterna!

Colegas professores-tecnólogos, especialmente Confiança, Empatia, Entusiasmo, Exemplo, Método e Rigoriedade, as palavras pouco conseguirão demonstrar minha gratidão e apreço pela prontidão com que se dispuseram a participar e contribuir com esse estudo.

Francisca Barros e Adriana Nadja, sou imensamente grata a vocês por significarem e me fazerem dar sentido a AD (se não houver conseguido, o demérito é meu); abrir sua casa ou vir ao meu encontro como fizeram, não tem preço (mas aceitem minha amizade sincera). A generosidade com que compartilham o conhecimento as torna grandes, como realmente são!

Professores Dr. Domingos Leite Lima Filho e Dra. Antonia Dalva França Carvalho, muito agradeço as contribuições para a melhoria desse trabalho.

Elineide Pereira, minha “pesquisadora-mor”, Deus é tão maravilhoso que nos juntou nesse projeto e nos permitiu construir essa amizade que muito me alegra. A leitura da Palavra e sua crença inabalável na minha capacidade me renovavam o ânimo e me faziam ir adiante.

Professoras Eliana Alencar, Cristiane Teixeira, Carmem Cabral, Divina Ferreira, Jane Bezerra, Ednardo do Monti, obrigada pelas leituras e discussões que nos provocaram e proporcionaram olhares diversos sobre a educação e a formação de professores.

Pesquisadoras do NIPCC, minha gratidão pelos momentos de estudos, de confraternização e de alegria dos encontros. (Edileusa, regente das gloriètes, você é perfeita!) Profa. Dra. Francisca Lima, sua humildade e disponibilidade são tocantes!).

Servidoras do PPGED, Ana Luisa e Mirvênia, pelo pronto atendimento às solicitações.

Colegas da turma do Mestrado, ainda que o percurso juntos tenha sido breve, marcas ficaram, em especial daquelas com as quais formei duplas, trios, quarteto (Elineide, Lonne, Edileusa, Geane).

Airton Brandim, sua busca e insistência por esse mestrado foi frutífera. Aqui estamos nós, encerrando o que começou com você.

À UFPI, por possibilitar o convênio me oportunizando voltar à casa, sou grata.

Rose Mary Passos, obrigada pela disponibilidade e gentileza da revisão do texto.

Colegas da PROEN, obrigada pela ajuda tecnológica e pela torcida.

Colegas professoras(es), alunas(os), colegas e amigas pedagogas que contribuíram com o meu desenvolvimento profissional. Aprendi demais nas trocas e divergências.

Zilda de Brito, minha amiga de todas as horas, obrigada por me ouvir, se importar comigo, compartilhar minhas dores e me fazer sorrir! Pois, pronto!

Orideia Lima, por sustentar o bastão, quando foi necessário, e pelo companheirismo.

Dinalva Clara, pela ajuda com a língua inglesa, thank you!

Por fim, e igualmente, agradeço àqueles sem os quais nada seria e nada sou: minha família – Zé Filho, João Ricardo, Livia, José (pela compreensão da ausência, mesmo quando presente – Salatiêlda (pela assunção de muitas das quais seriam minhas atribuições, permitindo-me cursar e concluir o mestrado) – minha velha mãe (pelas orações pedindo luz, coragem, perseverança e fê) e meu saudoso pai (que está comigo em todos os momentos importantes de minha vida e que se vivo estivesse diria cheio de orgulho, mesmo sem saber ao certo o que era: ... ah, tenho também uma filha que é mestra!).

## RESUMO

A presente pesquisa constitui-se de uma investigação sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos tecnólogos-professores em início de carreira na Educação Profissional. Vincula-se à Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC), da Universidade Federal do Piauí. Em termos metodológicos, configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva, tendo como norte a questão “Como o tecnólogo-professor em início de carreira articula os saberes com a prática docente e constrói o desenvolvimento profissional?”. De modo geral: analisa como o tecnólogo-professor em início de carreira articula os saberes com a prática docente e constrói o seu desenvolvimento profissional. Especificamente buscamos: a) Identificar os saberes utilizados pelo tecnólogo-professor para mobilizar a prática docente; b) Caracterizar os saberes articulados às experiências formativas com a prática docente e c) Compreender o processo de construção do desenvolvimento profissional do tecnólogo-professor. Para ser desenvolvida contou com a colaboração de tecnólogos-professores que atuam nos cursos Técnicos e/ou Superiores de Tecnologia em campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), junto aos quais, para a coleta dos dados, foi aplicada a técnica do grupo focal. Os dados empíricos estão organizados em categorias, e a interpretação das informações produzidas tem como base teórica a Análise de Discurso, na perspectiva da corrente francesa e em estudiosos da educação pesquisadores dessa temática. Os resultados apontam que a relação com os pares mais experientes e com os alunos são os principais elementos articuladores dos saberes necessários à organização da prática, à consolidação da aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional dos tecnólogos-professores iniciantes. Ainda assim, entendem que a formação pedagógica é um saber necessário para fundamentar sua prática e minorar as dificuldades do início na carreira. Concluímos que há necessidade de sistematização de ações institucionais aos professores iniciantes, como: acompanhamento e apoio da coordenação pedagógica e estreitamento das relações institucionais entre departamentos e coordenações. Enfim, que muito ainda precisa ser feito para repensar a escola e a formação de professores a fim de garantir a aprendizagem do aluno.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional. Iniciação à Docência. Saberes Docentes. Educação Profissional.



## ABSTRACT

This research is an investigation into the training and professional development of early-career teacher technologists in Vocational Education. It is linked to the Research Line: Teaching, Teacher Training and Pedagogical Practices, the Graduate Program in Education and the Interdisciplinary Research Center on Curriculum Practices and Training of Education Professionals (NIPPC), Federal University of Piauí. In methodological terms, it is configured as a qualitative descriptive research, with the guiding question “How does the early technologist-teacher articulate the knowledge with the teaching practice and build professional development?”. In general: it analyzes how the early technologist-teacher articulates the knowledge with the teaching practice and builds his professional development. Specifically we seek: a) To identify the knowledge used by the technologist-teacher to mobilize the teaching practice; b) To characterize the knowledge articulated to the formative experiences with the teaching practice; and c) To understand the process of building the professional development of the technologist-teacher. To be developed it had the collaboration of technologist-teachers who work in the Technical and / or Superior Technology courses in campuses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí (IFPI), together with which, for data collection, it was applied the focus group technique. The empirical data are organized into categories, and the interpretation of the information produced is based on Discourse Analysis, from the perspective of the French current and researchers of education researchers on this subject. The results show that the relationship with more experienced peers and students are the main articulating elements of the knowledge necessary for the organization of the practice, the consolidation of teaching learning and the professional development of beginning technologist-teachers. Even so, they understand that the pedagogical formation is a necessary knowledge to base their practice and to minimize the difficulties of the beginning of the career. We conclude that there is a need to systematize institutional actions for beginning teachers, such as: monitoring and support of pedagogical coordination and closer institutional relations between departments and coordinations. Finally, much remains to be done to rethink school and teacher training to ensure student learning.

Keywords: Professional Development. Teaching Initiation. Teaching knowledge. Professional education.

## LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise do Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia e Agronomia
CST	Cursos Superiores de Tecnologia
EAA	Escola de Aprendizes Artífices
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFPI	Escola Técnica Federal do Piauí
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFPI	Instituto Federal do Piauí
EP	Educação Profissional
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: VISÃO CONTEXTUALIZADA DO OBJETO DE ESTUDO</b> .....	22
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO TECNÓLOGO-PROFESSOR: PREOCUPAÇÕES TEÓRICAS</b> .....	27
2.1	Olhares sobre a iniciação à docência .....	27
2.2	Desenvolvimento profissional docente: (re) construindo a docência no exercício da profissão.....	35
2.3	Desafios e dificuldades dos professores iniciantes .....	39
2.4	Os cursos superiores de tecnologia e a formação inicial do tecnólogo-professor .....	44
2.5	A singularidade dos espaços do exercício da docência dos tecnólogos-professores.....	48
2.6	Docência na Educação Profissional e Tecnológica: questões em aberto .....	51
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: PERCORRENDO TRILHAS</b> .....	55
3.1	Tipo de pesquisa.....	55
3.2	Campo empírico da pesquisa.....	57
3.3	Instrumentos de coleta das informações e procedimentos da produção dos dados.....	63
3.4	Participantes.....	69
3.5	Organização dos dados: conferindo sentidos e significados as informações produzidas no campo empírico .....	77
3.6	Técnica analítica dos dados .....	78
<b>4</b>	<b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: VIVÊNCIAS CONFLITANTES E HARMONIZÁVEIS</b> .....	83
4.1	Superando medos e inseguranças.....	83
4.2	Categoria Geral 01: Motivos de ingresso na carreira e estímulos para continuar na docência .....	87
4.3	Categoria Geral 02: Saberes necessários para ensinar na Educação Profissional .....	96
4.4	Categoria Geral 03: Dificuldades e desafios da prática docente .....	108
4.5	Categoria Geral 04: Situações que contribuem para o desenvolvimento profissional .....	118
4.6	Superados os medos: (re) significando práticas.....	128
<b>5</b>	<b>ALGUNS PONTOS DE CHEGADA</b> .....	132
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	136
	<b>APÊNDICES</b> .....	144
	<b>ANEXOS</b> .....	153

## **1 INTRODUÇÃO: VISÃO CONTEXTUALIZADA DO OBJETO DE ESTUDO**

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892/2008, que também criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs a partir dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica – CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, consolidou uma política pública pautada pela justiça e equidade social, promovendo a interiorização e o acesso ao ensino de qualidade das populações mais vulneráveis do ponto de vista social e econômico.

Essa política de expansão, implementada entre os anos 2003 a 2016, mais do que quadruplicou as unidades existentes até 2002, totalizando hoje 647 campi em funcionamento, distribuídos entre os IFs, os CEFETs, as escolas vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica, que atendem quase um milhão de estudantes nos diversos níveis e formas da EP e da formação de professores de acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) 2019.

A qualificação dos servidores, em especial dos professores, é considerada condição essencial para o sucesso da política de expansão. Essa necessidade se justifica em razão de um número significativo dos docentes que atuam nos IFs serem professores não-licenciados, oriundos de cursos de bacharelado e superiores de tecnologia. Cabe ainda pontuar que muitos desses professores sequer possuem experiência docente anterior ao ingresso na Educação Profissional (EP), o que torna ainda mais desafiador constituir-se professor no exercício da docência e transitar, simultaneamente, pelos diversos níveis e formas de organização curricular dos cursos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), licenciaturas e bacharelados ofertados pelos IFs.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), em virtude dessa expansão, em seis anos, passou de cinco para vinte campi ampliando o quadro de servidores para atender à demanda de matrículas e à oferta de novos cursos. Entre 2013 e 2018, ingressaram cerca de 600 professores, cuja maioria é bacharel ou tecnólogo com pouca ou nenhuma experiência docente, seja na educação básica ou na educação profissional. Essa lacuna torna-se particularmente relevante nos IFs (mais ainda que nas universidades), em razão de metade de sua oferta dá-se no nível médio, conforme prescrito na lei de sua criação. Outro ponto a considerar é a exigência legal de licenciatura para a atuação na Educação Básica, na qual se circunscreve a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, posta pela Lei nº 9.394/1996, ainda que tenhamos de reconhecer que a recente reforma do Ensino Médio promovida pela Lei 13.415/2017 flexibiliza tal exigência ao considerar como profissionais da

educação aqueles de notório saber para exercer a docência, exclusivamente, no itinerário formativo que abrange os cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Embora os estudos sobre iniciação à docência, nos últimos anos, venham ganhando espaço em alguns países, no Brasil, eles ainda são incipientes. Quase a totalidade dos trabalhos encontrados sobre a temática se concentra no estudo da inserção/iniciação profissional dos professores da educação básica, sinalizando um crescente interesse também pela investigação dos professores do ensino superior (ANDRÉ, 2018). A realidade do Piauí não difere da encontrada pela autora, conforme demonstram os resumos das teses e dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, segundo o Banco de Teses e Dissertações da Instituição. Daí a relevância de se investigar a temática da iniciação à docência na EP.

É fato que a expansão da Educação Profissional impulsionou as pesquisas no campo, no entanto, a maior parte das produções se concentra nos estudos sobre as políticas públicas de formação inicial e continuada, com foco nas práticas pedagógicas, no perfil, e na identidade docente, segundo apontam estudos do tipo estado da arte. Na busca realizada entre os meses de agosto de 2018 a janeiro de 2019 no portal eletrônico do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, utilizando os descritores “desenvolvimento profissional do tecnólogo”, “iniciação à docência na EP”, “aprendizagem da docência na EP”, “professores principiantes na EP” não foi encontrado nenhum trabalho entre os anos de 2013 até janeiro de 2019. Sobre o desenvolvimento profissional dos professores da EP, se considerada a fase da iniciação à docência, ao utilizar o descritor “professores iniciantes”, foram enumerados 157 trabalhos entre teses e dissertações. Contudo, a partir da leitura dos títulos desses trabalhos, verificou-se que apenas três deles, sendo uma tese e duas dissertações de mestrado, abordavam a questão da iniciação à docência na EP, mas nenhum, especificamente, do tecnólogo-professor.

O IFPI, na tentativa de minimizar o impacto negativo do início da carreira docente dos professores ingressantes desenvolveu um programa de acolhimento a esses profissionais realizado em dois momentos formativos. O primeiro aborda questões mais gerais, como a missão, o papel, os objetivos e as finalidades dos IF's nos territórios, sua estrutura pluricurricular e multicampi, pesquisa, extensão, níveis e formas de organização da EPT. No segundo, discutem-se os temas de cunho mais pedagógico, tais como: projeto político-pedagógico, projeto pedagógico de curso, avaliação da aprendizagem e as atividades docentes a serem por eles desenvolvidas.

A problemática relatada intensificou as inquietações que já se faziam presentes em nosso cotidiano profissional pesquisadora desde a época em que a Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI) se encontrava em fase de preparação para a transformação em CEFET, quando foi alçada à condição de instituição de educação superior credenciada à oferta de cursos superiores demandando portanto a ampliação do quadro docente e, conseqüentemente, o ingresso de novos professores. Ciente de que o tecnólogo-professor iniciante precisa assumir-se como docente em uma instituição de ensino pluricurricular, como o IFPI, e transitar pelos níveis e formas da educação profissional e básica até a educação superior, necessitando “[...] aprender a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor” (NÓVOA, 2017, p. 1113), o interesse pela temática foi-se consolidando.

É visível a necessidade de estudos voltados para a formação e o desenvolvimento profissional dos tecnólogos-professores em início de carreira no enfrentamento da complexidade da atividade docente na Educação Profissional. Diante do desafio posto pela nova realidade institucional e pelo fato de esta pesquisadora ser integrante de equipe pedagógica e gestora de ensino no IFPI, cujas atribuições passam pelo apoio à formação dos professores, o interesse em compreender e dar suporte aos professores tecnólogos iniciantes na docência na educação profissional concretizou-se a decisão de realizar a presente pesquisa.

Essa decisão foi tomada tendo como suporte básico muitas leituras realizadas antes e depois do ingresso no Curso de Mestrado em Educação quando buscava a compreensão do movimento de assunção da docência pelos tecnólogos-professores partindo da percepção de que o caminho a ser percorrido deve iniciar pela Academia, lugar da pesquisa, da investigação e da produção do conhecimento sistemático. Essa compreensão oportunizou o aprimoramento da proposta inicial de pesquisa, reforça a convicção de que o percurso percorrido foi necessário para reiterar e firmar o propósito e compromisso em contribuir com uma pesquisa voltada para o desenvolvimento profissional docente dos tecnólogos-professores em início de carreira.

Desse modo, ante a lacuna constatada, intensificou-se o interesse em realizar essa pesquisa que se abriga no campo da formação de professores e tem como aporte teórico a concepção de formação docente na perspectiva de desenvolvimento profissional, com foco no início da carreira docente dos tecnólogos-professores que atuam na educação profissional. Partindo desse pressuposto, a pesquisa busca responder à (o) seguinte questão/problema: Como o tecnólogo-professor, em início de carreira, articula os saberes com a prática docente e constrói o desenvolvimento profissional? Essa questão deu suporte para definição dos objetivos da pesquisa.

Assim, definimos como objetivo geral: Analisar como o tecnólogo-professor em início de carreira constrói o seu desenvolvimento profissional a partir dos saberes articulados com a prática docente. E, como objetivos específicos: a) Identificar os saberes utilizados pelo tecnólogo-professor para mobilizar a prática docente; b) Caracterizar os saberes articulados às experiências formativas com a prática docente; e c) Compreender o processo de construção do desenvolvimento profissional do tecnólogo-professor.

Acreditamos que o conhecimento das vivências e descobertas do tecnólogo-professor, em início de carreira, articulado à prática que desenvolve no contexto da sala de aula é fundamental para o enfrentamento dos desafios do trabalho docente, bem como para o seu desenvolvimento profissional. Ousamos, ainda, afirmar que o resultado do estudo irá sobremaneira contribuir para a implementação de políticas institucionais e públicas, com foco no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes de modo a favorecer a sua identidade profissional e a aprendizagem da docência com vistas à melhor formação dos seus alunos.

Como demonstram os estudos de García (1999, 2008), Huberman (2007), Cunha (2010), Tardif (2014) e outros, a iniciação à docência é uma das fases da carreira do docente, mais desafiadoras. Ao se ver diante das demandas da prática, o professor sofre um impacto entre o que vivenciou na formação inicial e a complexidade do contexto escolar provocando desequilíbrios e sentimentos contraditórios que oscilam entre o que comumente são incorporados pelo instituído social e o despreparo e o entusiasmo pelo fato de ter assumido a docência e galgado um degrau no campo profissional e pessoal. Em decorrência disso, passa a questionar os conhecimentos e saberes adquiridos na formação inicial e refletir sua relação com a prática.

Se assim é para os professores licenciados, em início de carreira, pressupõe-se que, para os tecnólogos-professores iniciantes que atuam na Educação Profissional, acontece com maior intensidade, visto que sua formação inicial se caracteriza pelo aprofundamento em um campo específico de determinado eixo tecnológico e pela pesquisa aplicada, sem formação pedagógica específica para a docência. Contam, ainda, com a complexidade do campo da Educação Profissional configurada em níveis de formação que vão da educação básica – cursos de qualificação profissional e técnicos – à superior com cursos de tecnologia e bacharelados. No que se refere a estrutura do texto, esta dissertação organiza-se em cinco Seções descritas a seguir:

Na Seção 01: “Introdução: visão contextualizada do objeto de estudo”, problematizamos o objeto, destacando a importância de investigá-lo, visto que, embora

existam diversas pesquisas no campo da Educação Profissional que envolve a formação e a prática docente, ainda são incipientes os estudos que abordam a especificidade característica da fase de iniciação à docência do tecnólogo-professor. Outro fator que justifica o objeto da investigação foi à constatação da entrada no IFPI de grande quantitativo de professores tecnólogos nos últimos seis anos, em consequência da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em todos os estados da federação.

Na Seção 02, “Formação e desenvolvimento profissional do tecnólogo-professor: preocupações teóricas” apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a investigação abordando o desenvolvimento profissional docente, com ênfase na fase da iniciação à docência e apresentando um panorama sobre a produção científica, as características, os desafios e dificuldades dos professores iniciantes. Discute-se, também, a formação inicial dos tecnólogos, apontando aspectos históricos da profissão, bem como o perfil profissional e o requisito legal para atuação na docência de nível superior, seguida do delineamento do contexto e níveis de ensino de atuação do tecnólogo-professor, dos IFs e da Educação Profissional.

A definição do tipo de pesquisa como qualitativa descritiva, a caracterização do lócus da investigação, interlocutores; as técnicas e os instrumentos de coleta: grupo focal, entrevista e questionário; a organização e interpretação dos dados à luz da análise de discurso são itens abordados na Seção 03: “Percurso metodológico da investigação: percorrendo trilhas”.

Na seção 04, intitulada: “Desenvolvimento Profissional Docente: vivências conflitantes e harmonizáveis”, a discussão se volta para os resultados encontrados no campo empírico e produzidos na investigação, procurando relacionar as informações produzidas simultaneamente, com as teorias que deram sustentação ao estudo, a fim de que as discussões sejam aprofundadas e consolidados os resultados da pesquisa.

Por fim, na Seção 05, denominada: “Alguns pontos de chegada”, destacamos os achados mais relevantes, apontando as limitações e lacunas como desafios que todos os profissionais da educação precisam assumir, frente às situações de desequilíbrio permanente próprios da profissão, em que estamos sujeitos, que contribuem para o desenvolvimento profissional docente.



## **2 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO TECNÓLOGO-PROFESSOR: PREOCUPAÇÕES TEÓRICAS**

Nesta Seção apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a investigação abordando o desenvolvimento profissional docente, com ênfase na fase da iniciação à docência, do panorama sobre a produção científica, as características, os desafios e dificuldades dos professores iniciantes. Discute-se também, a formação inicial dos tecnólogos, apontando aspectos históricos da profissão, bem como o perfil profissional e o requisito legal para atuação na docência de nível superior, seguida do delineamento do contexto e níveis de ensino de atuação do tecnólogo-professor, dos IFs e da Educação Profissional. Tomando esses pressupostos como referência básica, o diálogo com a teoria tem início com a Subseção 2.1 Olhares sobre a iniciação à docência, reflete a importância dessa fase do desenvolvimento profissional docente e a forma como é abordada no âmbito das políticas e programas de formação dos professores e institucionalmente pelos gestores, seguida das demais subseções: 2.2 Desenvolvimento profissional docente: (re) construindo a docência no exercício da profissão; 2.3 Desafios e dificuldades dos professores iniciantes; 2.4 Os cursos superiores de tecnologia e a formação inicial do tecnólogo-professor; 2.5 A singularidade dos espaços do exercício da docência dos tecnólogos-professores e 2.6 Docência na Educação Profissional e Tecnológica: questões em aberto, que aborda o histórico da Educação Profissional situando o fazer docente dos tecnólogos-professores iniciantes no espaço pluricurricular, destacando sua formação e saberes e os desafios com os quais se deparam na aprendizagem da profissão. Espera-se que a abordagem dialógica dos teóricos que discutem a formação do professor em início de carreira e seu desenvolvimento profissional, apresentada nesse texto, possa subsidiar a compreensão do processo de iniciação à docência, fornecendo elementos para consolidação da prática, do saber e saber fazer no cotidiano da sala de aula, dos modos de ser e de estar professor na Educação Profissional, em contexto tão singular quanto o dos Institutos Federais.

### **2.1 Olhares sobre a iniciação à docência**

O início da carreira docente é um período marcado por intensas aprendizagens, desafios, preocupações, dificuldades e expectativas até mesmo para os professores licenciados, cuja formação os prepara para o exercício da docência. Nesse período, costumam questionar a qualidade e a efetividade dos conhecimentos trabalhados na formação inicial para uma prática fundamentada e consistente capaz de ajudá-los no enfrentamento dos desafios com que se deparam no início da atividade docente. A literatura educacional (GARCÍA, 1999;

GUARNIERE, 2005; HUBERMAN, 2007; NONO, 2011) aponta que essa etapa do desenvolvimento profissional docente não tem recebido a atenção devida nem das instâncias governamentais, nem das instituições de ensino, tampouco dos pesquisadores em educação, haja vista a incipiência de pesquisas sobre essa temática.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica empreendida entre os anos de 2003 e 2016 teve como consequência direta o ingresso de um quantitativo significativo de professores nos Institutos Federais, fazendo emergir a problemática da iniciação à docência e a necessidade de discuti-la e trazê-la à cena do debate. Embora alguns desses professores, os tecnólogos interlocutores desta pesquisa, durante sua formação inicial tenham vivido imersos por um longo período no lócus de sua futura atuação profissional e adquirido crenças, representações e valores sobre o trabalho docente, ao ingressar na carreira, sentem-se impactados, pois não adquiriram, durante sua formação, conhecimentos específicos para a docência, função que passam a desempenhar.

Somente nos primeiros anos da docência o professor iniciante consolida a aprendizagem da profissão, assim como constitui sua identidade profissional, segundo Cavaco (2008). Essa ideia é particularmente significativa para compreender a importância da iniciação à docência no desenvolvimento profissional dos tecnólogos-professores que atuam na Educação Profissional, visto que sua formação inicial caracteriza-se pelo domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação profissional.

Ao analisar a profusão de atividades de formação promovidas para os professores em todo o mundo, face às reformas educacionais ocorridas, García (1999) reconhece uma notável evolução tanto em qualidade quanto em quantidade. A principal diferença entre elas é conceber o professor como um profissional do ensino, o que implica compreender que, para ensinar, é preciso aprender a ensinar, o que não significa que essa aprendizagem se dê apenas em processos formais, embora não possa prescindir deles. Eis o motivo pelo qual, defende o autor, o processo de aprendizagem da docência é um continuum que atravessa as dimensões pessoais, formativas e profissionais, abarcando a escolarização, a formação inicial, o início da atividade profissional e a formação continuada.

Esse reconhecimento tem como implicações a superação da tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores e a perspectiva individualista dessas atividades. Assim, ao menos três premissas podem ser inferidas: os docentes têm necessidades formativas específicas em cada fase da carreira; essas necessidades diferem de docente para docente em razão de suas histórias de vidas, características pessoais e de formação; a formação contempla dimensões pessoais, sociais e profissionais.

Dentre as fases do desenvolvimento profissional docente, a que mais tem despertado o interesse dos pesquisadores é a fase da formação inicial, notadamente porque diz respeito ao momento da formação profissional que tem como finalidade proporcionar os conhecimentos profissionais para o exercício da atividade docente.

Em que pese sua importância, as pesquisas mais recentes têm evidenciado a negligência em relação ao estudo das demais fases do desenvolvimento profissional docente, em especial a da iniciação à carreira. Tida como uma das fases mais críticas desse processo, constitui um momento diferenciado e importante da aprendizagem do ofício de ensinar, no qual as dúvidas, as inseguranças e a ansiedade se acumulam e provocam inquietação e mal-estar nos professores iniciantes.

Embora venham se ampliando nas duas últimas décadas em vários países do mundo e aumentando a produção teórica sobre a temática, André (2018) afirma que, no Brasil, esse é um tema ainda pouco estudado. Silenciamento ainda maior se verifica em relação à Educação Profissional, como revela Wiebusch (2016) em estudo em que analisa o estado do conhecimento sobre os professores iniciantes dessa modalidade de ensino. Entre os anos de 2011 e 2012, recorte de seu trabalho, não foi encontrada, no banco de teses e dissertações da (CAPES), nenhuma produção sobre o assunto.

A situação encontrada na busca empreendida no período de agosto de 2018 a janeiro de 2019, compreendendo os anos de 2013 a 2018, no mesmo portal eletrônico consultado pela citada pesquisa, apresenta uma discreta produção, sinalizando um incipiente interesse pela iniciação à docência dos professores que atuam na EP. Em nossa busca foram encontrados três trabalhos sobre a temática, sendo uma tese e duas dissertações de mestrado. Entretanto, nenhum dos três abordam especificamente a questão da iniciação à docência dos tecnólogos-professores sem formação pedagógica, como já mencionado.

Se as pesquisas sobre a temática não têm recebido a devida atenção, menos ainda tem ocorrido a implementação das sugestões por elas indicadas pelos órgãos estratégicos responsáveis pelas políticas de formação de professores e/ou pelas instituições de ensino. Gatti, Barreto e André (2011), em um abrangente trabalho sobre as políticas docentes no Brasil, evidenciam a incipiência de políticas e ações voltadas para os professores iniciantes e alertam para as consequências dessa desatenção, visto que as maiores taxas de abandono da carreira ocorrem na fase de iniciação à docência.

Citando um relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre o tema, as autoras revelam a escassez de políticas de apoio aos docentes iniciantes também em nível internacional. No levantamento realizado por esse órgão,

dos vinte e cinco países que ofertam algum tipo de apoio ao professor em início de carreira, em apenas dez a participação no programa de iniciação à docência é obrigatória. Nos demais países, em oito não há programas formais, em seis a realização do programa fica a cargo da escola e, em um, é facultada a participação do professor.

Trazendo para o contexto brasileiro, Mira e Romanowski (2016), em estudo realizado com vistas a identificar, nos aportes legais, as evidências da preocupação com os processos de inserção do professor iniciante e as políticas efetivas em implementação no Brasil, constatam que elas são recentes e embrionárias. No plano legal, a questão é ignorada tanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 quanto pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, embora a primeira assegure ao professor o direito ao aperfeiçoamento continuado, inclusive com afastamento remunerado.

Quanto à implementação das políticas de inserção, limitam-se às desenvolvidas pelas secretarias de educação de dois estados Ceará e Espírito Santo e secretarias municipais nos estados do Ceará, São Paulo e Mato Grosso. No plano legal, a preocupação com a iniciação do professor em exercício profissional no Brasil só emerge de forma mais explícita no atual Plano Nacional de Educação 2014-2024, precisamente na Meta 18, que trata do Plano de Carreira Docente, Estratégia 18.2.

Implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (MIRA; ROMANOWSKI, 2016, p. 289).

Dentre os motivos que explicam a emergência da problematização da inserção dos professores iniciantes, disposto na estratégia 18.2 estão: a democratização do país, que expandiu a rede de escolas, promovendo a universalização do ensino fundamental e a ampliação do atendimento na educação infantil e no ensino médio; a prescrição de  $\frac{1}{3}$  da jornada de horas semanais da carga horária docente para atividades pedagógicas, assegurada pela Lei 11.738/2008. A expansão do ensino superior, com a ampliação do número de universidades, também provocou a entrada de um significativo número de professores novéis na docência.

Na mesma direção do estudo das autoras mencionadas, no que diz respeito à menção de políticas para os docentes iniciantes nos aportes legais, é oportuno mencionar que na

estratégia da meta 15, que trata da formação de professores para a Educação Profissional no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2015a), não há previsão de política para o professor iniciante, ainda que se observe a situação da expansão de campi da Rede Federal nessa modalidade de ensino. A estratégia 15.13, referida, se propõe ao desenvolvimento de modelos de formação docente para a educação profissional, valorizando a experiência prática, ao oferecer cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes, nas redes federal e estaduais de educação profissional (BRASIL, 2015a).

Em vista disso, faz-se necessário observar que a estratégia da Meta atende parcialmente as indicações dos estudos que vêm sendo desenvolvidos pelos pesquisadores do campo da Educação Profissional, como Moura (2008; 2014) e Machado (2008a, 2011), que defendem a sistematização de uma política de formação que contemple, além dos conhecimentos específicos da área profissional, os conhecimentos pedagógicos e os específicos do campo da Educação Profissional. Esses últimos são referenciados por Shulman (2014) como um dos conhecimentos de base que fundamentam o ensino, a saber, o conhecimento do contexto educativo. No caso dos tecnólogos-professores iniciantes que atuam na Educação Profissional nos Institutos Federais, esse conhecimento é fundamental dada a singularidade da organização curricular dos cursos ofertados.

É também nessa direção o entendimento da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que define as diretrizes nacionais para a formação inicial continuada em nível superior dos profissionais do magistério da Educação Básica. Essa Resolução considera a formação para a docência na educação básica, bem como a valorização do profissional docente, fundamentais para a consolidação do projeto nacional de educação em todos os níveis e modalidades, inclusive na Educação Profissional (BRASIL, 2015b). Tal normativa define a formação em dois movimentos: formação inicial e continuada, sendo que essa compreende

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015b, p. 13).

Isso decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional que considere os sistemas de ensino e o contexto social e político da escola; a inovação, o desenvolvimento científico e tecnológico; o protagonismo do professor e os espaços definidos para a reflexão crítica e o aperfeiçoamento do seu fazer pedagógico; e o diálogo e parceria com outros atores

e instituições competentes que possam contribuir para a melhoria da gestão da sala de aula e da escola (BRASIL, 2015b, p.14).

Por um lado, a norma referida também define uma variedade de processos formativos fomentadores do desenvolvimento profissional, inclusive de cursos de aprofundamento da área profissional da formação inicial em cursos de especialização e *stricto sensu*, de melhoria do exercício docente, como os cursos de atualização e inovação pedagógica e ainda de cursos de extensão, assegurando, inclusive, carga horária para tal fim. É válido ressaltar que a Resolução CNE/CP nº 02/2015, embora contribua para o reconhecimento da docência como profissão e ofereça subsídios para a sistematização de políticas de formação para os professores da Educação Básica, mantém a flexibilização das formas como pode ser realizada, admitindo, inclusive, o caráter emergencial e provisório da formação pedagógica para os graduados não licenciados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, cuja carga horária mínima varia entre 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

Tal flexibilidade, tanto em relação ao caráter quanto a não obrigatoriedade dessa formação, pode ser explicada sob diferentes perspectivas referentes aos dois campos do saber. No que diz respeito à Educação Profissional, tal afrouxamento se daria devido a sua estrita vinculação com o mercado e com a valorização do capital (RAMOS, 2013), portanto, os conhecimentos e saberes técnicos dos professores bastariam para dar conta da formação do trabalhador, visto que essa estaria reduzida a treinamento para a realização de atividades práticas e repetitivas. Já em relação ao campo da formação, a razão se daria pela falta de reconhecimento da docência como um campo específico de saberes (OLIVEIRA, 2013), daí ser dispensável para o desempenho do fazer pedagógico.

A incipiente pesquisa sobre a docência na EP e conseqüente insuficiência de aportes teóricos podem ter influenciado e justificado os escassos programas de formação dos professores dessa modalidade de ensino que, ao longo da história, têm sido assentados em modelos que se baseiam no paradigma da racionalidade técnica. Esse paradigma implica uma perspectiva de formação na qual o professor é mero reproduzidor de conhecimentos e técnicas elaborados por outros.

Segundo a retrospectiva histórica feita por Machado (2008b), desde a primeira inclusão sobre formação de professor do ensino técnico na legislação educacional, em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, foi evidenciado o caráter de formação especial ou emergencial na formação pedagógica desses professores. Conforme comprova, o primeiro

curso de aperfeiçoamento dos professores do ensino técnico industrial foi patrocinado pela Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID) e realizado no Rio de Janeiro em 1946, com duração de um ano e três meses.

A regulação do exercício do magistério na EP deu-se a partir dos anos 60 por meio de portarias que se limitavam a estabelecer normas específicas sobre registros e exigências para ser professor de educação profissional e técnica. Mesmo a Lei nº 4.024/1961, primeira LDB, não só reforça como oficializa a separação dos lugares de formação dos professores do ensino médio e de formação dos professores das disciplinas técnicas, aprofundando a dicotomia entre o saber acadêmico e o saber profissionalizante. Ainda assim, em 1965, a questão da formação pedagógica dos professores das disciplinas técnicas é abordada na Portaria Ministerial nº 174, por meio do Curso de Didática do Ensino Agrícola. Em 1968, há a definição de um currículo mínimo e duração para os cursos especiais de formação desses professores, o que pode ser considerado um progresso. Mais tarde, nos anos 70, com a flexibilização da exigência da formação em nível superior para os professores que atuavam tanto no EM quanto na EP, posta na Lei nº 5.540/1968, foram organizados os conhecidos cursos emergenciais. Estes cursos foram assim denominados: Esquema I, destinados aos portadores de diploma de graduação, sujeitos à complementação pedagógica; Esquema II, para os portadores de diploma de técnico industrial de nível médio, abrangendo as disciplinas constantes do Esquema I e as disciplinas da formação específica do ensino técnico (MACHADO, 2008b).

Logo após a aprovação da LDB nº 9.394/1996, no vácuo do disciplinamento da docência na EP, o Decreto nº 2.208/1997 deixa ainda mais flexível a atuação nessa modalidade, ao permitir que instrutores ou monitores qualificados apenas com a experiência profissional ministrem aulas, embora remeta à necessária preparação pedagógica, prévia ou em serviço, para o exercício do magistério. É forçoso reconhecer, porém, que, mesmo com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 09/1997 regulamentando os termos daquela formação, essa foi quase ou totalmente ignorada nos editais de concursos para professor realizados nos anos posteriores. A situação se perpetua em face da flexibilização posta nas atuais diretrizes, já mencionadas, que disciplinam a formação de professores para a educação básica.

Esse tratamento diferenciado teve consequências que ainda hoje repercutem no reconhecimento dos saberes inerentes ao magistério dos docentes que atuam na Educação Profissional, reiterando as ações paliativas de caráter emergencial da formação dos professores, ainda que se reconheça que na primeira década dos anos 2000 tenha se promovido cursos que abordavam a dimensão pedagógica e questões específicas da EP.

Em 2006, o Decreto nº 5840/2006 ampliou a abrangência e aprofundou os princípios pedagógicos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído por via do Decreto nº 5478/2005, bem como estimulou a promoção de políticas de formação dos professores em cursos de qualificação e de especialização pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a fim de qualificar os docentes da EP para atuarem no Programa.

Recentemente, por meio da Portaria Ministerial nº 15 de 11 de maio de 2016, a SETEC instituiu o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (PLAFOR) que, dentre outras ações, promove a oferta de Cursos de Pós-Graduação lato sensu em Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica e de mestrados profissionais.

A questão, a nosso ver, mesmo com a norma legal em vigência, permanece em aberto, mas, sinaliza para o reconhecimento da necessária formação pedagógica para o ensino a partir da concepção assumida de docência na Resolução CNE/CP nº 02/2015

[...] como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015b, p. 3).

Tal ação pedagógica se desenvolve nas dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas. Nesse sentido, ensinar transcende a instrumentalização, envolve compromisso com o quem, o quê e de que modo o conhecimento é ensinado. Além disso, exige o compromisso do professor com a sua própria formação. Eis por que acreditamos que a Resolução acerta ao assumir boa parte das sugestões oriundas das pesquisas do campo da formação de professor, em especial a que reconhece que o desenvolvimento profissional docente é uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade da educação e da valorização dos profissionais do magistério.

Se a Resolução CNE/CP nº 02/2015 referenda o conhecimento pedagógico como basilar para a docência, a Lei nº 13.415/2017 – que alterou a LDB nº 9.394/1996 reformando o Ensino Médio – a contraria, ao permitir que profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino possam ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação ou experiência profissional. Embora exija que o saber notório seja atestado por



titulação específica ou prática de ensino em escolas públicas ou privadas em que tenham atuado, o fato é que reduz o ensino a uma atividade prática, reafirmando a concepção que fundamenta o paradigma de formação da racionalidade técnica. Entretanto, tão ou mais grave quanto pôr no centro da formação de professores esse paradigma é o impacto em dois dos pilares do estatuto da profissão docente reconhecidos por Nóvoa (1999): uma base de conhecimentos mínimos e o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da docência. Os desdobramentos dessa questão podem afetar sensivelmente as condições de trabalho dos professores.

A seguir, apresentamos uma síntese das pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente, com recorte na fase de iniciação à docência, destacando, sobretudo, seus desafios, características e elementos constituintes.

## **2.2 Desenvolvimento profissional docente: (re) construindo a docência no exercício da profissão**

Zeichner (2009), ao propor uma agenda de pesquisa para o fortalecimento das investigações sobre a formação docente, recomenda, dentre outras, a definição clara e consistente dos termos da pesquisa, de modo a permitir a acumulação de conhecimento sobre a natureza e o impacto de diferentes aspectos da formação docente. Isso se faz necessário em relação ao estudo das fases do desenvolvimento profissional docente, especialmente em relação à fase de iniciação à docência dada a diversidade de termos e do período/duração definido (a) entre os teóricos que estudam a questão.

Nessa direção, é conveniente referenciar a iniciação à docência como etapa/fase do desenvolvimento profissional docente e conceituá-la, conforme a perspectiva assumida por García (1999), visto que ambas as palavras assumem uma variedade de terminologias em outros autores que tratam da temática nem sempre coincidentes com a nossa abordagem. Um exemplo claro é o assumido pela CAPES em seu Programa de Iniciação à Docência, no qual o termo iniciação faz referência a uma estratégia de formação que busca articular as dimensões teórico-práticas, promovendo a aproximação dos estudantes de licenciatura em formação com o universo escolar.

Neste trabalho, assumimos a formação docente em uma perspectiva mais ampliada conforme a concebe Marcelo (2009), quando afirma que a carreira docente se desenvolve em um movimento que perpassa toda a trajetória do sujeito em direção à aprendizagem profissional como professor, pois concebe o desenvolvimento profissional docente

[...] como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais [...] um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional (MARCELO, 2009, p. 10-11).

Assim, o conceito de desenvolvimento profissional diferencia-se dos demais conceitos como formação contínua, reciclagem, educação em serviço, por superar a visão funcional e pontual de formação do professor, em direção a uma concepção que compreende a formação como fases distintas da carreira nas quais as necessidades formativas dos professores são específicas e diferenciadas. De igual modo, reconhece a relevância da escola na aprendizagem da profissão e na socialização e construção da identidade dos professores que estão tanto em processo de formação quanto no início do exercício na carreira.

Desta forma, o desenvolvimento profissional docente, segundo García (1999), apoiado em Feiman-Nemser (1983), tem a seguinte estrutura e características: a pré-formação (fase da escolarização básica na qual adquire informalmente crenças e conhecimentos sobre a profissão); a formação inicial (aquisição dos conhecimentos profissionais para o exercício da profissão); iniciação (o exercício profissional, no qual se dá a transição da condição de aluno para a de professor, compreendendo do ingresso até os cinco anos de atuação na carreira); e a formação permanente (após os cinco anos de atuação como profissional, compreendendo a participação em atividades planejadas pela instituição ou buscadas pelo próprio professor, promovendo um contínuo aprendizado da profissão).

García (1999) atribui um importante papel à pré-formação, pois, nessa fase, os futuros professores adquirem saberes variados e desenvolvem padrões e crenças que poderão influenciar tanto sua formação profissional quanto sua prática docente. Nesse aspecto, dialoga com o modelo tipológico dos saberes docentes de Tardif (2014) o qual reconhece a família, o ambiente de vida, a educação informal, a escola básica e os estudos pós-secundários, não especializados, como fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores. A fase de iniciação à docência é caracterizada como o momento no qual o professor está construindo sua identidade como docente e busca assumir um papel no contexto de uma escola, visto que:

Convertirse en docente es un largo proceso. [...] Las políticas integradas para la formación inicial y el desarrollo profesional deben prestar particular atención a los dispositivos de apoyo para aquellos que se inician en la docencia. [...] Es esa una de las fases del aprendizaje del oficio de enseñar que sistemáticamente ha sido olvidada. Una etapa en la que las dudas, las

inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica, se acumulan y conviven sin buena vecindad. Es un momento importante en la trayectoria del docente que refiere a la adquisición de un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo y en general en la mayor de las soledades (VAILLANT; MARCELO, 2015, p. 93).

Nessa fase do desenvolvimento profissional, a instituição de ensino deve prestar apoio aos docentes iniciantes tendo em vista que se encontram em um momento de transição de sua condição de aluno à de professor e questionam a formação recebida quando confrontados com os desafios postos pela prática.

No entanto, a prática institucional de inserção dos docentes principiantes tem ido em direção contrária. Diferentemente do que ocorre com os jovens profissionais de outras profissões que são acolhidos e supervisionados pelos veteranos, os professores iniciantes ao ingressar na docência têm sido encaminhados para as escolas mais distantes do centro, recebido os piores horários e turmas e o maior número de aulas. Daí ser necessário que as instituições de ensino (re)pensem suas práticas de inserção dos professores iniciantes, pois

[...] se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos justamente acentuar nesses primeiros anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores (NÓVOA, 2007a, p. 13).

As formas de integração dos professores novéis na instituição, ou a falta delas, podem tanto dificultar seu processo de socialização quanto levar ao isolamento e ao desinvestimento na profissão. Cunha (2010) acredita que a despreocupação ou naturalização com que as instituições recebem os professores iniciantes pode ser motivada tanto pelo desconhecimento da importância do exercício da profissão para a consolidação da aprendizagem da docência quanto pela crença de que a formação inicial é capaz de oferecer todo o conhecimento profissional necessário para o enfrentamento das situações da prática.

Constrói-se uma representação de que ele está pronto para enfrentar o cotidiano da escola, que conhece as culturas dos pares, que domina a burocracia organizacional, que tem pleno conhecimento dos conteúdos de ensino e sua transposição para a aula, que está seguro de sua legitimidade e autoridade frente aos estudantes, que reconhece os espaços escolares e acadêmicos, que está seguro de suas metodologias. Não há a compreensão de que esse é um estágio de transição e que necessita cuidado para o sucesso da ação educativa (CUNHA, 2010, p. 143).

A fase de iniciação à docência caracteriza-se, assim, por ser um período de contradições no decurso da trajetória profissional do professor, pois tanto pode favorecer uma

intensa aprendizagem dos conhecimentos, da competência e da cultura profissional quanto pode recrudescer as crenças e valores adquiridos ainda nas fases da escolarização básica e profissional. Nessa etapa do desenvolvimento profissional a atenção e o apoio institucional são imprescindíveis para minimizar as dúvidas e as preocupações que permeiam a prática docente, pois esse

É um período marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho. Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira. (NONO, 2011, p. 19)

Sem dispor, ainda, de um repertório de conhecimentos e ação da/sobre a prática e sem poder contar, na maioria das vezes, com o auxílio dos pares e/ou institucional o jovem professor vê-se impelido a reproduzir, muitas vezes as práticas observadas ao longo de sua formação.

Imbernón (2015) reconhece a riqueza de possibilidades da fase de iniciação à docência na aprendizagem da profissão e na capacidade que esta tem de promover mudanças nas atitudes, condutas e na personalidade do professor iniciante. Contudo, destaca que essas mudanças nem sempre podem ser positivas. Pode ocorrer que, diante das angústias e do insucesso no enfrentamento das situações complexas da prática, o professor iniciante recorra aos modelos vivenciados na formação ou à imitação das práticas dos colegas mais experientes na solução dos problemas de seu desempenho.

O autor destaca o poder de (con)formação do contexto escolar na conduta e na ação do professor iniciante que passa de um conhecimento proposicional (teórico/intuitivo/experiencial/técnico) para um conhecimento estratégico espontâneo (situado/automatizado/rotinizado/irrefletido). Se tal postura garante a sobrevivência na profissão também pode levar à cristalização de práticas acríticas e reprodutoras, bem como à inibição de práticas inovadoras.

Tais posturas dependem das características pessoais do professor, da sua formação profissional e da instituição na qual trabalha.

É no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos

conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica. Quando se fala sobre o período de iniciação profissional há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor. (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44).

Essa postura passiva ou reprodutora, pode se dar tanto em função da dificuldade de aplicar a teoria adquirida na formação à prática, quanto à necessidade de ser aceito entre os pares. Embora seja possível que alguns professores adotem uma postura mais autônoma e reguladora da própria ação, esta não é a característica mais comum entre os professores que se encontram em início de carreira, segundo o estudo de Huberman (2007).

Também Guarniere (2005) acredita que essa postura é uma excepcionalidade entre os professores iniciantes, sendo mais comum, nessa fase, a adesão integral à cultura, rotinas, tarefas, procedimentos e valores da escola a fim de evitar possíveis conflitos com os colegas mais experientes que dificultariam mais ainda ~~sua~~ a aceitação dos inexperientes e o reconhecimento por parte dos veteranos.

A forma como cada professor iniciante vivencia essa fase tem relação com suas características individuais e com os contextos sociais e institucionais nos quais cada um está imerso. No caso dos tecnólogos e bacharéis iniciantes na docência, a postura de reprodução das práticas vivenciadas no período de sua escolarização ou formação profissional pode se tornar mais evidenciada em razão da sua formação de origem e/ou da ausência da experiência profissional anterior.

Daí a importância da formação inicial articular desde o princípio do curso a teoria e a prática, voltando o olhar e as atividades de formação para a realidade concreta da escola. Igualmente necessário, também, é o apoio e abertura dos pares e da instituição tanto para as dificuldades quanto para as iniciativas dos professores iniciantes.

### **2.3 Desafios e dificuldades dos professores iniciantes**

Os primeiros anos do exercício da profissão são cruciais tanto para a consolidação das aprendizagens do ofício de ensinar quanto para a socialização, a apropriação da cultura e a constituição da identidade profissional. Entretanto, alguns fatores podem tornar ainda mais desafiador esse aprendizado. Os estudos têm demonstrado que, além das características pessoais e institucionais, as lacunas da formação inicial podem contribuir para uma inserção profissional dos docentes iniciantes mais ou menos difícil. No entanto, também reconhecem que a docência em função de sua complexidade mesma e da sobrecarga das demandas postas

aos professores em virtude das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e culturais ocorridas nas últimas décadas potencializam as dificuldades dos docentes principiantes (MARCELO; VAILLANT, s/d).

Tanto as pesquisas nacionais (GUARNIERE, 2005; NONO; MIZUKAMI, 2006) quanto as estrangeiras (GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2015) apontam como principais dificuldades dos docentes iniciantes que atuam na educação básica, as seguintes: a preocupação com o aperfeiçoamento e a consciência da insuficiência da formação; o pouco ou nenhum apoio e/ou orientação institucional ao desempenho profissional; a falta de domínio dos aspectos didáticos para a organização das atividades de ensino e gestão da classe; a avaliação das aprendizagens dos alunos; o tratamento diferenciado aos alunos com dificuldade de aprendizagem; a relação com pais, comunidade e com os pares.

Além dessas dificuldades resultantes tanto da incompletude da formação quanto da pouca experiência dos professores iniciantes, que não lhes possibilitam os pontos de ancoragem para apoiar e regular sua prática, outro elemento agravante é o isolamento em que vivem os novatos no interior da escola, dados a fragilidade dos laços que mantêm com seus pares.

Os desafios da prática geram no professor conflitos e insegurança, pois percebe a incompletude de sua formação inicial como referência para as decisões sobre o que fazer e entender o que se passa. De outro lado, a ancoragem para apoiar decisões em situações semelhantes já experienciadas está se constituindo, o que implica pouca possibilidade de amparo para decisões tomando por referência a história profissional e o acúmulo de vivências anteriores. Além disso, professor se sente muito solitário em sua prática docente, pois estão se compondo os vínculos com seus parceiros de trabalho na escola e com a categoria profissional (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 3).

No que diz respeito às dificuldades dos professores que atuam no ensino superior, que de modo geral não possuem formação pedagógica, Cunha (2010) revela que os desafios enfrentados por eles, seja no âmbito do conhecimento pedagógico, seja no âmbito da dimensão das relações interpessoais com seus pares e alunos, são muito semelhantes aos encontrados entre os professores da educação básica por García (1999), Guarniere (2005), Nono e Mizukami (2006).

Os professores iniciantes da educação superior queixam-se da dificuldade de organizar, selecionar e adequar os conteúdos aos tempos letivos e do desafio de definir critérios e procedimentos para a avaliação dos alunos, aponta Cunha (2010). Contudo, foi o relacionamento com os colegas a maior dificuldade relatada por eles. Conforme diz a autora,

os jovens professores não só não se sentiam acolhidos pelos colegas mais experientes, como ainda eram desestimulados por eles de quaisquer tentativas de busca de alternativas para enfrentar com sucesso as situações com que se deparavam na prática.

Cunha e Zanchet (2010) referem que são poucas as investigações sobre o docente iniciante na educação superior no Brasil e sugerem que o aparente “desinteresse” pela questão dá-se em razão de um pressuposto inquestionável, ratificado por todos: a formação voltada para a pesquisa também o qualifica para o ensino. No entanto, fazem inúmeros questionamentos sobre essa premissa e ponderam que a relação pesquisa e ensino não se dá de forma tão linear quanto aparenta e que são necessárias outras mediações para que ela aconteça. Embora reconheçam que a formação para a docência abrange outras dimensões destacam, também, a importância da dimensão pedagógica na formação do professor.

Mesmo assumindo que a formação inicial não dá respostas lineares aos desafios da prática, a inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica os torna profissionalmente frágeis, assumindo um papel profissional para o qual não possuem saberes sistematizados. Esta condição se reflete na organização do tempo e no discurso da insuficiência que, se não analisado nas suas causas e consequências, leva ao conhecido “mal estar docente” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 190).

Também na Educação Profissional ainda é frequente a ideia de que, para ser professor nessa modalidade de ensino, basta o conhecimento técnico da(s) disciplina(s) que irá ministrar, embora, legalmente, para atuar nos cursos técnicos, haja exigência legal da formação pedagógica. Contudo, é permitido o reconhecimento dos saberes profissionais adquiridos no exercício da docência nessa modalidade de ensino há mais de dez anos, no âmbito da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC (BRASIL, 2012b, p. 12) e mais recentemente o notório saber instituído pela Lei nº 13.415/2017 que limita sua avaliação e validação ao âmbito restrito da prática do trabalho, dispensando a formação pedagógica. Se considerarmos a especificidade do público atendido nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio – adolescentes que acabaram de sair do ensino fundamental – é válido refletir, para além das questões pertinentes à profissão e à carreira, se um professor, cuja ação pedagógica se sustenta no arcabouço teórico da formação técnica, terá condições suficientes para lidar com as demandas de ordem cognitivas, psicossociais, culturais e afetivas desses jovens estudantes.

No entanto, para atuar nos cursos superiores de tecnologia, a formação acadêmica é a mesma exigida para os demais cursos superiores, qual seja, cursos de pós-graduação, prioritariamente em nível *stricto sensu*. Tanto a flexibilização do prazo para o cumprimento

da exigência da formação pedagógica para atuação nos cursos técnicos, posta na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, para o ano de 2020, quanto à dispensa dela para atuar nos cursos superiores de tecnologia evidenciam a pouca valorização dessa dimensão da formação para os tecnólogos-professores. Entretanto, há ainda outra explicação para o (des) investimento dos professores nessa dimensão: o maior reconhecimento profissional e de produtividade do professor é mensurado pelo número de publicações em revistas, periódicos ou de livros em detrimento das atividades de ensino, é o que sugere García (1999). Nesse sentido, a maioria dos professores opta por investir em cursos de pós-graduação *stricto sensu* visto que trarão mais retorno financeiro, status e prestígio profissional.

No que diz respeito aos desafios e dificuldades enfrentados pelos professores da Educação Profissional, o trabalho de Vieira, Vieira e Pasqualli (2014), que teve como lócus um Instituto Federal, ainda que os sujeitos pesquisados não fossem professores iniciantes, apresentou resultados semelhantes aos dos professores da educação superior. Entretanto, os docentes apontaram a diferença de idade entre os alunos como fator de dificuldade na realização do trabalho docente. Tal dificuldade, embora os autores não tenham mencionado, pode se dar em razão dos diferentes públicos atendidos pelos IFs em seus diversos níveis e formas de ensino.

Aprofundando a busca pela temática dos professores iniciantes na EPT, recorreremos ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no qual foram encontradas uma tese e duas dissertações, frutos de pesquisas acadêmicas concluídas no ano de 2017. Na dissertação de Paiva (2017), a investigação se debruça sobre a construção e a valoração dos saberes docentes dos professores em início de carreira, que se encontram em fase de consolidação da aprendizagem da docência, no/do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Os resultados revelaram que o trabalho do professor está inscrito na totalidade do trabalho; a docência é uma profissão e como tal necessita de uma base de saberes próprios; a aprendizagem da docência pelos sujeitos pesquisados se dá a partir da experiência do trabalho, partilha e contato com os pares e alunos; e ainda que, dado ao principal elemento promotor da aprendizagem do ofício de ensinar, os iniciantes valoram sobre os demais os saberes experienciais. Outro ponto revelado na pesquisa, que os iniciantes relataram sentir diante das dificuldades da prática do trabalho, é a necessidade da formação pedagógica e de conhecimento sobre a EPT, bem como sobre o funcionamento e a natureza dos IF's.

O trabalho de Schneiders (2017), embora aborde os professores iniciantes na docência, tem como objetivo sinalizar possibilidades de acolhimento e acompanhamento



destes pelo setor pedagógico de um campus do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR). Ainda assim seus resultados apontam, diferentemente dos encontrados por Paiva (2017), que a estrutura didático-pedagógico e organizacional do campus, que faz com que os professores transitem por níveis e modalidades de ensino, são vistas como desafios e oportunidades de construção e partilha de conhecimentos pelos iniciantes.

Na tese de Barros (2017), cuja pesquisa é sobre os intuitos formativos dos professores iniciantes no ensino técnico profissional de nível médio do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL) e as intencionalidade, necessidades ou desinteresse para com a formação pedagógica, os resultados encontrados demonstraram que, apesar da intenção dos iniciantes continuarem na carreira docente, estes fazem pouco ou nenhum investimento na área da docência, seja porque a própria instituição não favorece as condições para que possam dela participar, tais como reduzir a carga horária, exigi-la como critério para assunção de cargos administrativos escolares e de coordenação de curso, por exemplo. Nesse sentido, salienta que a própria instituição corrobora para o desmerecimento da formação pedagógica por parte dos iniciantes ao não estipular nem criar metodologias de controle para que haja melhoria na formação pedagógica dos professores.

As dissertações mencionadas, ainda que não tenham tido como foco as dificuldades dos professores iniciantes, sugerem pelos resultados apresentados que algumas são comuns a quase todos os docentes que estão no início da carreira, independentemente do nível em que atuam, principalmente no que se refere à gestão e à organização das aulas e da turma, como demonstram Paiva (2017) e Schneiders (2017). Ainda que no trabalho desta a especificidade dos IF's não se constitua uma dificuldade para os iniciantes, dentre os dados encontrados na pesquisa de Paiva (2017) este aspecto foi identificado. Quanto aos sujeitos da pesquisa, no trabalho de Paiva (2017), são envolvidos licenciados, bacharéis e tecnólogos; no de Schneiders (2017), participam bacharéis e licenciados e no de Barros (2017) não foi possível segmentar os participantes por formação.

Pelo que nos indicam os estudos, é inquestionável a importância do conhecimento específico da área disciplinar qualquer que seja o nível de ensino no qual os professores atuam. Entretanto, pela complexidade que é a profissão docente e o contexto peculiar dos IFs dado a singularidade da sua organização curricular e da modalidade de ensino que ofertam, essa formação unidimensional não é suficiente para dar conta do que é perspectivado para o trabalho docente, visto que

O fazer pedagógico desses Institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e

científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada. (PACHECO, 2010, p. 23):

Nessa direção, no desenvolvimento profissional dos professores tecnólogos-iniciantes, a iniciação na carreira docente extrapolará a consolidação da aprendizagem da profissão, a socialização e a apropriação da cultura profissional. Também será espaço de ampliação do conhecimento do campo da educação profissional da qual são egressos, agora não mais na condição de alunos, mas como profissionais do ensino. Daí a necessidade de promoção de processos formativos e de organização de espaços institucionais de apoio aos professores principiantes na profissão docente.

#### **2.4 Os cursos superiores de tecnologia e a formação inicial do tecnólogo-professor**

Atualmente é raro, mas não incompreensível, alguém perguntar se o Curso Superior de Tecnologia (CST) é, de fato, curso superior equivalente ao bacharelado ou à licenciatura e até mesmo questionar se é permitido ao egresso fazer um curso de mestrado ou doutorado. Essa incompreensão sobre a natureza e identidade desses cursos marcou sua trajetória e a conquista de seu espaço no sistema educacional, na demanda por eles, na inserção profissional dos tecnólogos e no reconhecimento do exercício da profissão por parte dos conselhos profissionais aos quais estavam vinculados.

Inicialmente criados pela Lei nº 4.024/61 para ocupar um espaço intermediário existente na indústria, devido aos limites da atuação do profissional técnico e às especificidades da atuação dos engenheiros, os CSTs foram, aos poucos, a partir de sucessivos marcos legais que disciplinavam sua organização curricular, adquirindo especificidade e definindo um corpo de conhecimentos, competências e habilidades que dariam forma aos profissionais, delimitando suas atribuições e os lugares de sua atuação (MACHADO, 2008c).

Não foi uma trajetória fácil. De início, chamados de cursos superiores de curta duração, de formação de tecnólogos, pairava sobre eles a suspeita de configurarem-se como cursos superiores de categoria inferior aos bacharelados. Acreditamos que tal suspeita, dava-se tanto em função dos lugares de formação do tecnólogo quanto das especificidades dos cursos. Segundo Lima Filho (2002), a oferta dos cursos de tecnologia ocorria também nas escolas técnicas e/ou instituições isoladas de ensino superior, além das universidades, e seus currículos eram mais compactos, especializados, práticos e intensivos que os dos cursos de

bacharelado, reforçando o preconceito e a desconfiança sobre a qualidade e equivalência daqueles. Somadas a isso, as pressões dos engenheiros para barrar o exercício profissional dos egressos dos primeiros cursos dessa modalidade, por exemplo, o curso de Engenharia de Operação, obrigaram os tecnólogos a fazerem cursos de complementação, a fim de terem reconhecido o direito de exercerem a profissão.

A mudança conceitual aconteceu com a Reforma Universitária, implementada pela Lei nº 5.540/68, que contribuiu para a concepção de cursos superiores de curta duração mais flexíveis, tanto na duração quanto na organização curricular, podendo, inclusive, ser criados cursos experimentais diversos daqueles de profissões reguladas por lei. A sintonia com as demandas do mundo do trabalho e a duração que permitia inserção mais rápida no setor produtivo seriam os principais critérios para a criação de cursos dessa natureza.

As mudanças ocorridas no país em consequência da transformação dos meios e modos de produção, provocadas pelos avanços científicos e tecnológicos que impactaram nos modos de viver, produzir, consumir e de relacionar-se em sociedade, afirmaram ainda mais o lugar dos cursos de tecnologia. Suas características peculiares fizeram com que diversas agências governamentais e dos setores da produção incentivassem a ampliação de sua oferta. Assim, uma primeira medida posta pelo Parecer CFE 1.060/73 foi alterar a nomenclatura para Cursos Superiores de Tecnologia, mantida até hoje, seguida da denominação de tecnólogos para os profissionais deles egressos. Além disso, o Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA) estabeleceu, no mesmo ano, por meio de resolução, as atribuições e competências dos tecnólogos oriundos de cursos sob seu registro e fiscalização (MACHADO, 2008c).

Contudo, apesar dessas conquistas e da expansão da oferta de cursos para as demais áreas do conhecimento, os CSTs não conseguiram se firmar no mesmo patamar dos bacharelados até o final dos anos 90, quando ressurgiram com força na esteira da LDB nº 9.394/96. Esse marco legal deu nova organização à educação nacional e conferiu status privilegiado à Educação Profissional, reconhecendo-a como um direito e uma condição indispensável para o desenvolvimento humano e profissional dos cidadãos.

Machado (2008c) afirma que fatos de ordem econômica (o avanço das tecnologias no mundo do trabalho) e social (pressão pelo aumento de vagas na educação superior) contribuíram para a crescente oferta de CSTs na primeira década do ano 2000. Também merece destaque, segundo a autora, o importante e perene papel da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, desde a antiga Escola Técnica, como locus privilegiado dessa formação.

Assim, nessa última reformulação da EP prescrita na atual LDB, os CSTs não são mais considerados cursos intermediários entre a formação técnica e a superior. São cursos com identidade própria, que estão sujeitos à mesma regulação educacional dos demais cursos superiores, conforme entendimento do CNE/CP Parecer nº 29/2002:

Os cursos de graduação em tecnologia, por sua vez, são cursos regulares de educação superior, [...], com foco no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas específicas de conhecimento relacionado a uma ou mais áreas profissionais (BRASILa, 2002, p. 17).

No entanto, esse órgão regulador faz exigências quanto à clareza dos critérios e referenciais a serem observados pelas instituições de ensino na oferta dos CSTs, quais sejam:

- a) **natureza**: certas áreas são, por natureza, essencialmente científicas e outras essencialmente tecnológicas. No primeiro caso, por exemplo, matemática, comporta cursos de Bacharelado e não de Tecnologia. No segundo, por hipótese, informática, comporta cursos, onde a ênfase da formação e da atuação do profissional situa-se, fortemente, tanto no campo da ciência quanto no da tecnologia.
- b) **densidade**: a formação do tecnólogo é, obviamente, mais densa em tecnologia. Não significa que não deva ter conhecimento científico. O seu foco deve ser o da tecnologia, diretamente ligada à produção e gestão de bens e serviços. A formação do bacharel, por seu turno, é mais centrada na ciência, embora sem exclusão da tecnologia. Trata-se, de fato, de uma questão de densidade e de foco na organização do currículo.
- c) **demanda**: é fundamental que tanto a oferta de formação do tecnólogo como do bacharel corresponda às reais necessidades do mercado e da sociedade. Há uma tendência perniciosa de se imaginar e supor uma certa demanda comum tanto do tecnólogo como do bacharel. Às vezes, os dois juntos, para a mesma área, sem perfis profissionais distintos, acarretam confusões nos alunos e no próprio mercado de trabalho. É necessária clareza na definição de perfis profissionais distintos e úteis.
- d) **tempo de formação**: é muito difícil precisar a duração de um curso de formação de tecnólogo, objetivando fixar limites mínimos e máximos. De qualquer forma, há um relativo consenso de que o tecnólogo corresponde a uma demanda mais imediata a ser atendida, de forma ágil e constantemente atualizada.
- e) **perfil**: o perfil profissional demandado e devidamente identificado constitui a matéria primordial do projeto pedagógico de um curso, indispensável para a caracterização do itinerário de profissionalização, da habilitação, das qualificações iniciais ou intermediárias do currículo e da duração e carga horária necessária para a sua formação (BRASIL, 2002a, p. 22).

Tais critérios visam garantir que os cursos ofertados não destoem das suas características essenciais, bem como direcionar o seu foco a fim de não sobrecarregar o currículo com conhecimentos que destoam do perfil profissional, elemento norteador do

currículo. Esses critérios ainda permitem dar identidade ao profissional tecnólogo, diferenciando sua formação, não só pela duração dos cursos quanto pela especificidade dos seus conhecimentos, competências e habilidades.

A formação focada em áreas especializadas do setor produtivo, voltada para o domínio das tecnologias e para o desenvolvimento de novas formas de uso ou de adaptação dessas tecnologias a novos contextos, faz do tecnólogo um profissional dinâmico e em sintonia com o mundo do trabalho, cuja agilidade e flexibilidade de ação o capacitam a prever problemas, propor e decidir a melhor solução. Para tanto, os CSTs devem ser norteados pelos seguintes princípios expressos na Resolução CNE/CP nº 03/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia:

- I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;
- II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;
- IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
- V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;
- VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;
- VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular (BRASILb, 2002, p. 1).

Pelo exposto, a formação especializada do tecnólogo oportuniza sua atuação profissional no setor produtivo e/ou educacional, definindo o campo de atuação desse último, nos CST com a exigência da preparação em pós-graduação. Essas exigências são as mesmas requeridas para o exercício da docência na educação superior, conforme as Diretrizes, em seu Art. 12: “Para o exercício do magistério nos cursos superiores de tecnologia, o docente deverá possuir a formação acadêmica exigida para a docência no nível superior, nos termos do Artigo 66 da Lei 9.394 e seu Parágrafo Único” (BRASIL, 2002b, p. 3).

Contudo, a Lei nº 12.772/2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, coloca como exigência de formação para o ingresso nos cargos de provimento de professor efetivo apenas a graduação, reservando a posse do título de doutor, na área de conhecimento na qual ingressou, apenas para o cargo de professor titular.

Em que pese a ambiguidade das exigências em relação à preparação dos tecnólogos para o exercício da docência na Educação Profissional, entendemos que a ampla formação definida e requerida para esses profissionais é direcionada para o desempenho de atividades de trabalho relativas ao planejamento, gestão e avaliação de serviços e produtos específicos de sua área de formação.

Deste modo, não tangencia a formação para a docência na educação básica, posto que cursos *stricto sensu*, por exemplo, tem como finalidade a capacitação para o desenvolvimento de pesquisa acadêmica ou aplicada, conforme seja o programa cursado. Não estamos afirmando que sem a formação pedagógica não seja possível uma competente atuação docente. Mas acredita-se que tal formação poderá tornar o fazer pedagógico tão profissional quanto os seus saberes específicos, isto é, que proporcionaria aos tecnólogos compreenderem e justificarem as escolhas que orientam suas ações e a prática docente.

## **2.5 A singularidade dos espaços do exercício da docência dos tecnólogos-professores**

Os estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores não podem se realizar dissociados das condições concretas em que exercem sua prática nem da sua formação. O modo como os professores subjetivam as questões sociais, políticas, salariais e institucionais impactam em sua autoestima com implicações em sua trajetória profissional e pessoal. Nóvoa (2007b) lembra que, mesmo nos contextos passados dos modelos racionalistas, os professores produziam ao seu modo o jeito particular de ser e estar professor.

Gariglio (2010) acredita que a forma como os professores organizam, selecionam e transpõem os conteúdos do seu campo disciplinar para o campo escolar e definem as estratégias de ensino que melhor promovem a aprendizagem dos alunos também se revela um elemento mediador na socialização e construção da identidade docente. Eis porque aproximaremos nosso olhar do *locus* do exercício da docência dos tecnólogos-professores e da modalidade de ensino na qual atuam, a saber: o IFPI e a EPT.

A criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008 promoveu a interiorização e o acesso ao ensino de qualidade das populações mais vulneráveis, do ponto de vista social e econômico, consolidando uma política pública pautada pela justiça e equidade social. A Rede Federal, da qual os IFs fazem parte, é composta atualmente por 647 unidades distribuídas por 541 municípios brasileiros.

Firmando sua decisão política de promover a emancipação, a inclusão e a transformação social, as diretrizes e concepções que orientam os Institutos Federais superam a

visão conservadora da formação para o mercado, afirmando uma formação humana integral que articula ciência, trabalho, tecnologia e cultura, e lançam “as bases para a criação de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa”. (PACHECO, 2010, p. 11).

Herdeiros de uma tradição centenária de Educação Profissional, iniciada em 1909 com a Escola de Aprendizes Artífices (EAA), da qual se originam, os Institutos Federais dela se aproximam em virtude da sua presença em todos os estados brasileiros e de serem mantidos pelo poder público, ao tempo em que se distanciam em razão de sua política

estar comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo (BRASIL, 2010, p. 7).

De igual modo, também seus objetivos tornam-se mais ampliados: além de ministrar educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada de trabalhadores, ofertam ainda cursos de educação superior de graduação e pós-graduação devendo realizar pesquisa aplicada e desenvolver atividades de extensão.

Os Institutos Federais têm, assim, redimensionadas suas finalidades, alargando a concepção de inclusão e ampliando tanto os domínios da formação profissional oferecida quanto a sua capilaridade, interiorizando a educação profissional e superior em todas as regiões e estados do Brasil.

No que diz respeito ao IFPI, possui atualmente vinte campi distribuídos por dezoito municípios do Estado, contemplando todos os territórios de desenvolvimento piauiense. Com exceção dos três campi avançados, todas as unidades ministram cursos de formação inicial e continuada-FIC, cursos técnicos nas formas integrada, concomitante e subsequente e superiores de graduação e pós-graduação, sendo o *stricto sensu* ofertado apenas em dois campi. A possibilidade da verticalização, progressiva elevação da escolaridade do aluno em uma trajetória formativa de um curso técnico à graduação e pós-graduação, implica, no caso do IFPI, a assunção de turmas/disciplinas nos níveis e formas dos cursos, nos campi que os ofertam.

Ainda que os cursos sejam organizados por eixos tecnológicos, seguindo a lógica do conhecimento e da inovação tecnológica (MACHADO, 2010), seus objetivos divergem quanto à profundidade da formação e da atuação dos profissionais que formam, exigindo dos professores tratamento diferenciado das disciplinas no tocante às estratégias, à organização e à

seleção dos conteúdos, às atividades propostas, à gestão da turma face à faixa etária diferenciada dos alunos.

É nesse espaço institucional pluricurricular, complexo e de ambiciosas finalidades e objetivos que os tecnólogos-professores iniciantes desenvolvem o trabalho docente e sua profissionalidade, (re)construindo crenças, valores, comportamentos, competências e habilidades sobre o ofício de ensinar. Compreendemos, como Nóvoa (2017), que o lugar concreto do trabalho é também um espaço formador que possibilita a constituição do professor como profissional do ensino. Abaixo, apresentamos as formas de oferta dos cursos e programas da EP nos quais os tecnólogo-professores transitam nos IFs, bem como o público alvo a que atendem (QUADRO 01).

QUADRO 01 - CURSOS E PROGRAMAS DA EP

CURSOS	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL		TÉCNICOS			SUPERIORES	
	Formação Inicial	Formação Continuada	Integrado	Concomitante	Subsequente	Graduação	Pós-Graduação
<b>Forma de oferta</b>	Cursos de capacitação e/ou formação profissional em qualquer nível de ensino, respeitadas as normativas próprias de cada curso	Cursos de atualização e aperfeiçoamento de livre oferta e especialização técnica	Curso organizado em único percurso formativo: Formação Profissional e Propedêutica, simultaneamente	Curso de Ensino Médio + Curso Técnico (Formação Profissional), em espaços e/ou tempos formativos diversos	Curso Técnico (Formação profissional) posterior à formação propedêutica	Cursos Superiores de Tecnologia	Lato Sensu Stricto Sensu
<b>Público Alvo</b>	Trabalhadores e/ou cidadãos independente de escolaridade ou condicionado à capacidade de aproveitamento e/ou formação prévia, dependendo da oferta programada	Profissionais e/ou egressos de cursos formais da EP	Egressos do Ensino Fundamental	Egressos do Ensino Fundamental e/ou alunos cursando o Ensino Médio	Egressos do Ensino Médio	Egressos do Ensino Médio	Egressos da graduação e/ou de cursos lato sensu e stricto sensu

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Decreto nº 5.154/2004 e Resolução CNE/CEB nº 06/2012.

Na interação com os alunos, com os pares, com a própria disciplina e com as dificuldades emanadas da prática, eles vão construindo saberes referentes à educação e ao ofício de ensinar/aprender (GARCÍA, 1999). Para tanto, as condições institucionais precisam



oportunizar os espaços e promover o trabalho colaborativo, de modo a superar o individualismo e o isolamento que têm sido a marca do trabalho docente.

## **2.6 Docência na Educação Profissional e Tecnológica: questões em aberto**

É possível afirmar, segundo Santos (2015), que foi Nilo Peçanha o fundador da EP no Brasil, ao criar e institucionalizar, em 1909, a rede de Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) em todos os estados da federação, a fim de oferecer formação técnica e intelectual aos desfavorecidos da sorte e assim afastá-los da ociosidade e dos vícios que poderiam causar prejuízos à ordem social. Com o tempo, as EAAs foram superando as dificuldades oriundas da precariedade da infraestrutura e da escassez de pessoal especializado e se consolidando como modelo de EP.

Em constante sintonia com as questões de ordem social, econômica e educacional, o modelo foi se transformando, assumindo várias formas institucionais, até se consolidar no que hoje conhecemos como IFs. Ainda que a EP aconteça em outros espaços institucionais, como o Sistema S e as redes pública e privada, por exemplo, é talvez nos IFs que ela assume com maior desenvoltura seus níveis e formas.

Se em sua forma inicial, apesar de pretender oferecer uma formação intelectual e para o trabalho, ficou mais marcada pelo caráter assistencialista, hoje a EP encerra objetivos e finalidades mais amplos e complexos, quaisquer que sejam os níveis e formas em que se processe: o desenvolvimento social, econômico e cultural dos territórios e a emancipação e desenvolvimento humano e profissional dos cidadãos.

Como anuncia o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

Enquanto modalidade educacional, portanto, ela integra um contexto de tensões, avanços e limites de uma educação que contempla, também, a formação ou qualificação para o trabalho, como um dos direitos fundamentais do cidadão, no contexto atual do mundo do trabalho, objetivando a sua formação integral, ou seja, que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços (BRASIL, 2012a, p. 6).

Desse modo, as Diretrizes afirmam a necessidade de superação da concepção de EP como formação de mão de obra para o mercado, alargando-a na direção da formação integral dos sujeitos, com vistas a sua emancipação. Isto não significa, contudo, negar a dimensão técnica posto que a atividade produtiva a exige. Significa que a formação deve ocorrer

também nas dimensões científica, social e cultural, de modo que os sujeitos possam compreender as relações de força que estão na base da organização social, política e econômica da sociedade em que vivem.

A Educação Profissional não é mais concebida como um simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado. Ela é concebida, agora, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, que tanto modificam suas vidas e seus ambientes de trabalho. Para tanto, impõe-se a superação do enfoque tradicional da educação profissional, encarada apenas como preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas, em um posto de trabalho determinado (BRASIL, 2002a, p. 14).

A formação profissional dos sujeitos da EP, especialmente daqueles que atuam em cursos técnicos, exige um fazer pedagógico que transpõe os conhecimentos específicos da profissão, requerendo conhecimentos do campo das ciências da educação e de questões e temas sociais necessários ao atendimento das novas demandas de uma sociedade plural e diversa, conforme expressam alguns dos princípios prescritos na Resolução CNE/CEB nº 06/2012:

- [...] II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- [...]
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- [...]
- VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
- [...]
- X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade;
- XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo [...] (BRASIL, 2012b, p. 2-3).

Nessa mesma direção, os cursos superiores de tecnologia requerem novos conhecimentos que transpõem o saber-fazer, valorizando aspectos, como a ética e a estética na realização do trabalho e na atuação profissional:

[...] A nova educação profissional, especialmente a de nível tecnológico, requer muito mais que a formação técnica específica para um determinado fazer. Ela requer, além do domínio operacional de uma determinada técnica de trabalho, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico e do conhecimento que dá forma ao saber técnico e ao ato de fazer, com a valorização da cultura do trabalho e com a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais e ao monitoramento dos seus próprios desempenhos profissionais, em busca do belo e da perfeição (BRASIL, 2002a, p.14).

Os princípios elencados dão o tom do diálogo entre a EP e a docência. A formação requerida para o técnico de nível médio exige do docente conhecimentos das ciências da educação e da própria (re) significação da EP. Na perspectiva colocada, a EP constitui-se como uma formação que deve proporcionar aos sujeitos condições de exercer a profissão com autonomia, competência técnica, responsabilidade e ética, além de compromisso com a participação na construção de uma sociedade justa e democrática.

Neste aspecto, a formação oferecida na EP caminha no sentido de romper a dualidade estrutural da educação no Brasil, consequência da herança cultural oriunda do modelo econômico que prevaleceu no período colonial, no qual o uso da mão de obra escrava provocou o afastamento dos homens livres das atividades manuais. Tal herança levou a EP a assumir, ao longo da sua trajetória, as finalidades moralista, assistencialista ou economicista afastando-a do interesse das classes de poder aquisitivo e status social mais elevado, ficando destinada às classes menos favorecidas (SANTOS, 2015).

A atual organização das ofertas de cursos da EP possibilita aos sujeitos a construção de itinerários formativos que podem abarcar da formação inicial até a superior. Essa formação, fundada em sólida base de conhecimentos gerais e técnicos/tecnológicos, busca dar condições ao profissional de atender às exigências de um sistema produtivo e de trabalho cada vez mais complexo e dinâmico. Eis por que a EP tem sido reconhecida e procurada por uma diversidade de público, cujo perfil varia tanto em relação à faixa etária quanto à escolaridade.

Já a docência, reconhecida como atividade complexa, suplanta a concepção da racionalidade técnica na qual o professor é mero reproduzidor de conhecimentos e executor de tarefas e se afirma como profissão que requer o domínio de competências e saberes diversos que orientam e encaminham deliberadamente a prática docente. O domínio do conhecimento técnico ou dos saberes disciplinares, é apenas um dos saberes que compõem a pluralidade dos saberes docentes (TARDIF, 2014). A eles devem se somar, para uma ação pedagógica de qualidade, os saberes pedagógicos e didáticos, bem como o conhecimento dos alunos e do contexto institucional, articulados com os saberes da experiência.

Ao fazer referência aos valores éticos e estéticos na realização do trabalho, os princípios orientadores da EP se articulam com o trabalho docente posto que é por meio desse que ela se concretiza. Assim, também a docência comporta tais valores. Rios (2010, p. 24) diz que “a ação docente competente, portanto, de boa qualidade, é uma ação que faz bem – que, além de ser eficiente, é boa e bonita. O ofício de ensinar deve ser um espaço de entrecruzamento de bem e beleza”. Deste modo, o trabalho docente profícuo e competente, envolve dimensões éticas, estéticas, técnicas e políticas, para que assim ocorram certas condições devam ser asseguradas.

Ao considerar a EP como importante estratégia de acesso dos cidadãos ao conhecimento, ao trabalho e às conquistas da ciência e da tecnologia, possibilitando sua inserção na vida social e produtiva, os documentos normativos apontam para a resignificação da concepção de docência superando o modelo do professor técnico, anunciando um novo tipo de professor, o qual sustenta sua prática em diversos campos do saber e do fazer.

Na próxima Seção apresentamos o percurso metodológico trilhado para obter, organizar e analisar os dados empíricos da pesquisa.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: PERCORRENDO TRILHAS**

Nessa Seção apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, iniciando pela discussão sobre a definição do tipo de pesquisa apoiada nos princípios da pesquisa qualitativa do tipo descritiva. Em seguida caracterizamos o lócus da investigação, os interlocutores, as técnicas e os instrumentos de coleta dos dados: grupo focal, entrevista e questionário. Por fim, são explicitadas a forma de organização das informações produzidas agrupando-os em categorias e respectivas unidades de análise, interpretados à luz da análise de discurso.

#### **3.1 Tipo de pesquisa**

A produção do conhecimento científico exige rigor metódico e alinhamento do método com a natureza do objeto investigado. Existem duas abordagens metodológicas para a realização da pesquisa científica: a quantitativa e a qualitativa, havendo a possibilidade de emprego de ambos os métodos. Na primeira abordagem, o critério de qualidade da pesquisa é a validade interna, a objetividade e a generalização dos resultados. Na segunda abordagem, atualmente mais em voga na pesquisa educacional, os critérios de validade são a compreensão de uma dada realidade, a autorreflexão e a ação emancipatória.

Deste modo, a pesquisa qualitativa exige o comprometimento do pesquisador com a transformação da realidade social (GONDIM, 2003). Nessa direção, escolhemos a pesquisa qualitativa considerando que nosso objetivo necessita da compreensão das condições vivenciadas, dos desafios enfrentados, bem como, das estratégias desenvolvidas pelos tecnólogos-professores no início da carreira docente.

A busca pela compreensão da realidade do mundo físico e social é uma marca do humano. Múltiplos são os caminhos que nos levam a conhecer o mundo em que vivemos e a realidade que nos cerca. O que determina o caminho a seguir é a natureza da pergunta que nos guia e nos põe em movimento. Assim, não há um conhecimento melhor ou pior do que outro. O que há é o conhecimento adequado para iluminar o caminho a seguir em busca da compreensão do questionamento que nos instiga.

Ao longo da história humana, conseguimos elaborar um tipo de conhecimento baseado em conceitos, métodos e técnicas que nos permitiram compreender a realidade de um modo mais racional e organizado. Teve início, então, a consolidação do conhecimento científico e

da pesquisa como forma principal de produção do conhecimento humano nas mais variadas dimensões da realidade natural e social.

A educação como prática social presente em todas as sociedades, como forma e caminho para a produção do homem pelo homem (SAVIANI, 2007), constitui um campo do conhecimento que visa à compreensão das questões suscitadas no processo de formação e desenvolvimento humano. Dentre os fenômenos educacionais emergentes a serem compreendidos, está à questão da formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional, de modo mais evidente a fase de iniciação à docência. Weller e Pfaff (2010) afirmam a primazia da abordagem qualitativa na investigação desses fenômenos, dado que esta é mais socialmente orientada, sobretudo nas pesquisas que têm como objeto de estudo a formação dos profissionais que irão atuar no campo da educação.

Nesse sentido, a escolha metodológica reflete a postura política do professor pesquisador, ultrapassando os limites da opção pontual de realizar a pesquisa, principalmente quando se está trilhando o campo da educação. Portanto, a definição da opção metodológica é o marco balizador de uma investigação, visto que, delinea o percurso de forma objetiva conferindo credibilidade gerada, antes, durante e depois, quando os resultados são disponibilizados para um público não apenas de dentro, mas de fora do espaço acadêmico.

Essa credibilidade é garantida pelos objetivos por se encontrarem relacionados com o objeto de estudo, com o referencial que dá sustentação à pesquisa e com o campo empírico, razão pela qual são construídos, com base nas categorias teóricas empíricas. Por esse motivo, a nossa opção metodológica nos encaminha para a pesquisa qualitativa, considerando que possibilita uma imersão no campo de atuação do participante de modo que este expresse suas crenças e concepções, sentidos e significados atribuídos ao seu fazer, no dia a dia da sala de aula. Parte-se do princípio de que: [...] A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (GATTI; ANDRÉ 2010, p. 29-30).

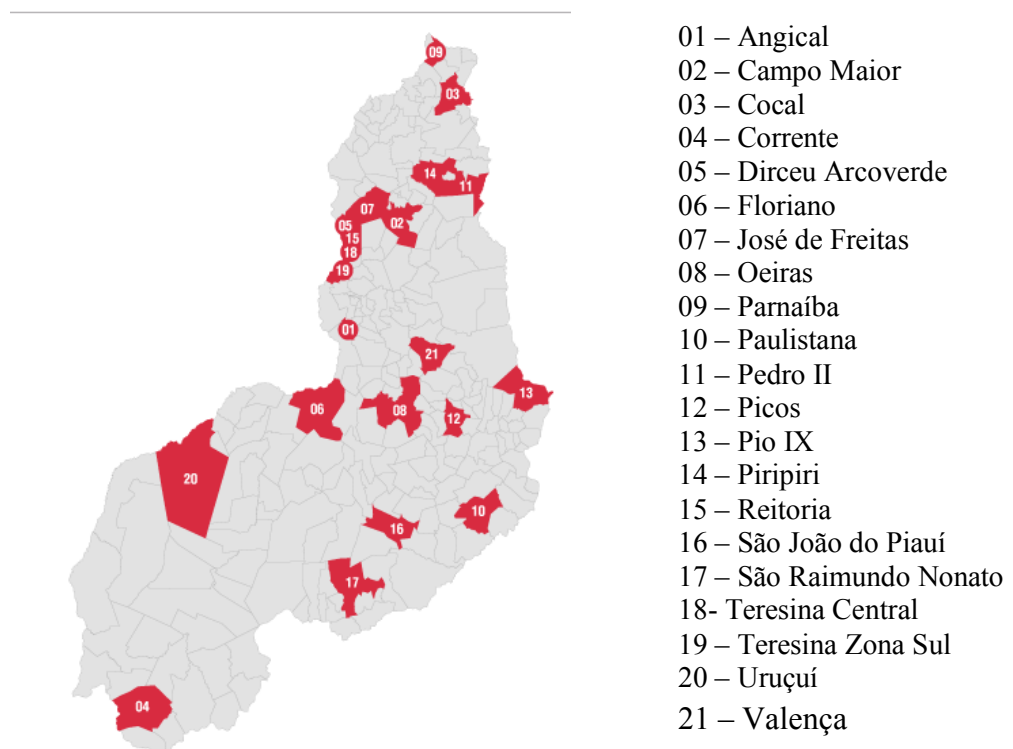
A pesquisa qualitativa defende a centralidade do pesquisador na produção e interpretação dos dados e o papel de protagonista dos participantes da pesquisa, dando-lhe oportunidade para revelar seus pensamentos e ideias sem reservas, por se tratar da prática docente desenvolvida no seu cotidiano. Assim, contribui para o avanço do conhecimento, pois permite compreender os problemas emergentes e as ações educativas, ampliar o universo epistemológico dos fatos educacionais, aproxima os pesquisadores das realidades investigadas, favorecendo seu engajamento nas políticas educacionais e na melhoria da realidade pesquisada. (GATTI; ANDRÉ, 2010).

Segundo Ludke e André (2015), os dados coletados em uma pesquisa com abordagem qualitativa são, em sua maioria, descritivos, o que exige do pesquisador sensibilidade e argúcia para extrair da realidade estudada os aspectos essenciais para a compreensão do problema em estudo. Compreendemos, assim, que a pesquisa qualitativa revela a visão de mundo, as crenças e concepções, sentimentos e pensamentos tanto do pesquisador quanto dos interlocutores pesquisados.

### 3.2 Campo empírico da pesquisa

O IFPI atua há mais de cem anos no campo da EP, tendo iniciado suas atividades com a Escola de Aprendizes Artífices, em 1909, na época em que a oferta educacional se restringia a cursos de qualificação profissional com o objetivo de oferecer uma ocupação que proporcionasse fonte de renda aos filhos dos trabalhadores, pretendendo, ainda afastá-los da delinquência (BRASIL, 1909). Com a expansão a oferta se ampliou abrangendo desde cursos FIC até a educação superior. Atualmente, além da Reitoria, o IFPI possui vinte campi em funcionamento distribuídos em dezoito municípios do estado do Piauí (QUADRO 02).

QUADRO 02: CAMPI DO IFPI



Fonte: Site do IFPI

A pesquisa foi realizada em onze campi do IFPI, envolvendo tecnólogos-professores em início de carreira que exercem a docência em cursos técnicos e/ou CSTs. Dada à abrangência da atuação e da oferta educacional nesses campi, os professores assumem turmas, simultaneamente, em cursos de diferentes níveis e modalidades da Educação Profissional (EP), configurando-se, pois, como lócus singular para realização da investigação.

Os campi participantes assemelham-se no que diz respeito aos níveis de oferta educacional, entretanto, guardam suas singularidades em função do tempo de funcionamento, do quantitativo de alunos e servidores e, em particular, do território de desenvolvimento em que estão localizados, cujas demandas produtivas, culturais, socioeducacionais orientam a definição dos cursos.

Com exceção do Território dos Carnaubais, cujo campus nele localizado não possui tecnólogo-professor iniciante, em razão da localização próxima à capital do Estado e da política de remoção da instituição favorecer o deslocamento dos professores mais antigos para esse, os demais territórios têm ao menos um campus do IFPI representado. A seguir, apresentam-se, por ordem de criação, breve descrição dos campi de origem dos tecnólogos-professores participantes do grupo focal.

#### ▪ **Campus Teresina Central**

Por ser o primeiro Campus do atual IFPI, passou por todas as configurações históricas ocorridas ao longo dos 110 anos de sua existência. É o maior campus do IFPI, tanto em termos de alunos e servidores quanto de cursos e de turmas, conciliando suas ofertas com a vocação do Território. Criado como Escola de Aprendizes Artífices por meio do Decreto nº 7.566/1909, para atender aos jovens estudantes menos afortunados, oferecia cursos profissionalizantes nas áreas de arte mecânica, marcenaria, fundição e sapataria.

O campus Teresina Central localiza-se no Território Entre Rios e situa-se na cidade de Teresina, capital do Estado do Piauí. Dentre as cidades do Piauí, Teresina é a que apresenta melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – 0,751 – cuja fórmula considera dados econômicos e sociais, como renda e educação, respectivamente. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da cidade – 6,7 nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 5,2 nas séries finais do Ensino Fundamental – divulgado pelo IBGE, com base nos dados de 2017, pode explicar a diferença entre o IDH do Estado e o da capital piauiense. Dentre todas as capitais do país, Teresina ficou em primeiro lugar no IDEB das escolas públicas municipais, superando a meta projetada para o ano avaliado.



No ensino superior também a cidade se destaca, tanto em quantidade de instituições quanto na qualidade da oferta. São três Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, contando com o IFPI, e uma quantidade significativa de IES privadas, que ofertam inclusive cursos técnicos e CSTs. Não obstante, a credibilidade do campus mantém-se, haja vista a quantidade de inscritos em seus certames de ingresso, seja para os cursos técnicos ou de graduação. No último processo seletivo, foram 9.462 inscritos para 595 vagas nos cursos de graduação e 9.398 para 1.394 vagas nos cursos técnicos, de acordo com os dados da PNP 2019.

Podemos destacar da história do Campus Teresina Central, além do momento de sua criação, três eventos marcantes: sua transformação em Escola Técnica Federal em 1967, que, embora não seja o marco inicial da oferta de cursos técnicos, permitiu a ampliação do funcionamento e da oferta desses cursos e o ingresso de mulheres; a oferta de cursos superiores de tecnologia, marcando o início da atuação na educação superior, a partir de sua transformação em CEFET em 1999; e a última e mais significativa em termos de crescimento, a mudança para IF em 2008, que o igualou às universidades e ampliou as ofertas educacionais em todos os níveis e formas da educação.

Dos treze eixos tecnológicos da EP, o campus atua em oito deles: Ambiente e Saúde – Técnico em Análises Clínicas e Cuidados de Idosos e CST em Gestão Ambiental e Radiologia; Controle e Processos Industriais – Técnicos em Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica e Refrigeração; Gestão e Negócios – Técnicos em Administração, Contabilidade, Logística e Serviços Jurídicos e CSTs em Gestão de Recursos Humanos e Secretariado; Informação e Comunicação – Técnicos em Desenvolvimento de Sistemas, Informática e CST em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Infraestrutura – CST em Geoprocessamento; Produção Alimentícia – CST em Alimentos; Produção Cultural e Design – Técnico em Instrumento Musical; Segurança – Técnico em Segurança do Trabalho.

As licenciaturas se concentram nas áreas de Matemática e Ciências – Matemática, Ciências Biológicas, Física e Química. O bacharelado é na área de Engenharia com o curso de Engenharia Mecânica, assim como o mestrado de Engenharia de Materiais. As especializações se concentram principalmente na formação de professores, porém, há também cursos nas outras áreas de conhecimento vinculadas às ofertas do campus.

Seu corpo docente é formado por 282 (duzentos e oitenta e dois) professores licenciados, bacharéis e tecnólogos, dos quais pouco mais de 10% é iniciante e desses 18% são tecnólogos. Em razão do campus ser o maior em termos de cursos e turmas e o mais antigo, seria de se esperar que a proporção de professores iniciantes fosse maior. Isso, porém,

não acontece em virtude de as vagas oriundas das aposentadorias serem ocupadas por professores que já estão em exercício nos demais campi do IFPI localizados fora da capital, disponibilizadas para remoção, o que oportuniza a lotação desses docentes no campus.

Contando com aproximadamente 5.000 mil alunos atendidos em cursos técnicos integrados e concomitantes subsequentes, licenciaturas, CSTs, bacharelado e um mestrado, o campus Teresina Central oferece uma diversidade de cursos que funcionam em ambientes de aprendizagens distribuídos nos três prédios que o compõem nos turnos diurno e noturno. Ao todo são 49 cursos e 102 turmas em funcionamento.

#### ▪ **Campus Floriano**

O campus Floriano é o segundo mais antigo campus do IFPI em funcionamento. Sua criação antecede a política de expansão implementada a partir do ano de 2003. Por meio da Portaria MEC nº 934, de 16 de junho de 1994, foi autorizado o funcionamento da Unidade de Ensino Descentralizada de Floriano (UNED), primeira unidade da antiga Escola Técnica Federal.

Situado no Território do Vales dos Rios Piauí e Itaueiras, Floriano, município no qual se localiza o campus de mesmo nome, dista 240 quilômetros da capital do estado do Piauí, Teresina. Compreendendo uma área de 3.409,649 quilômetros quadrados, limita-se ao norte com os municípios de Barão de Grajaú (MA) e Amarante; ao sul com Itaueira e Flores do Piauí; ao leste com Francisco Aires, Nazaré do Piauí e São José do Peixe e, ao oeste, com Jerumenha. Possui uma população total estimada em 59.935 habitantes e o IDH de 0,700, segundo dados do IBGE, 2019, ocupando o 5º e o 2º lugares entre as cidades do Piauí nesses quesitos. Em relação ao IDEB, quando comparada às demais cidades do Estado, o município ocupa o 27º e o 32º lugares nesse critério, respectivamente, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, se considerada apenas a oferta do sistema estadual (IBGE, 2017).

O Campus Floriano, em funcionamento há 25 anos, atende a demanda de cursos técnicos, tecnológicos e de formação de professores – licenciaturas, especializações e mestrado profissional – dos municípios que compõem o território, inclusive dos municípios do estado maranhense. São 1.303 alunos distribuídos em quatro cursos técnicos integrados e três cursos concomitantes/subseqüentes dos eixos de Infraestrutura, Meio Ambiente, Produção Industrial e Informação e Comunicação; um CST – verticalização desse último eixo – e duas licenciaturas e um curso de mestrado profissional. Dos 80 professores – quarenta e nove licenciados, dezoito bacharéis e treze tecnólogos – 16% são professores iniciantes, sendo

que aproximadamente 25% destes são tecnólogos-professores em início de carreira, exercendo a profissão docente.

Ainda que a cidade de Floriano seja pródiga em IES – além do IFPI existem a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e algumas faculdades privadas com oferta, inclusive, de CSTs e cursos na modalidade a distância – e também possui um Colégio Agrícola vinculado à UFPI, que oferece cursos técnicos, o Campus Floriano se diferencia pela oferta diversificada de cursos que não concorrem em sua maioria com as demais instituições.

#### ▪ **Campus Oeiras**

Fruto da terceira expansão da Rede Federal, o Campus Oeiras é um dos mais recentes em funcionamento. Iniciou suas atividades no ano de 2013 com cursos FIC. Atualmente, oferta, além desses, cursos técnicos integrados e concomitantes/subsequentes, PROEJA integrado ao médio, licenciatura e bacharelado.

Todos os municípios que compõem o Território do Vale do Canindé, no qual se localiza o Campus Oeiras, fazem parte do semiárido piauiense, cuja característica é ausência de chuvas por prolongados períodos. Assim sendo, a população desse Território precisa encontrar soluções para mitigar as dificuldades com o plantio e com os animais.

Considerando que o atendimento às demandas produtivas, sociais e culturais é um dos critérios para a oferta de cursos, o Campus oferta cursos nos eixos tecnológicos de Recursos Naturais – Técnicos integrado e concomitante/subsequente em Agropecuária; Gestão e Negócios – Técnicos integrado e concomitante/subsequente em Administração, PROEJA integrado em Cooperativismo e Bacharelado em Administração. O Campus Oeiras ainda oferta cursos no eixo tecnológico de Informação e Comunicação – Informática – e de formação de professores – Licenciatura em Física – além dos cursos de especializações.

Ainda que seja um campus consolidado por ter mais de cinco anos de funcionamento, tem capacidade de ampliação de turmas e ofertas conforme o disposto na Portaria MEC nº 246/2016 que, dentre outras normas, dispõe sobre o modelo de dimensionamento de cargos efetivos para as unidades de ensino – no caso do campus, o limite para pessoal docente é de 70 professores.

A relativa proximidade da capital, aproximadamente 300 quilômetros, é um atrativo para a mobilidade dos professores de campi mais distantes. Ainda assim, dos 48 professores efetivos que compõem o corpo docente do campus 38 são iniciantes, representando quase

80% do total, dos quais três são tecnólogos-professores. Esse contingente de professores atende a quase 500 (quinhentos) alunos, distribuídos nos diversos cursos, mas a grande maioria é composta de adolescentes que cursam o técnico integrado, maior oferta de vagas do campus.

Ao contrário dos campi Floriano e Teresina, na cidade de Oeiras há apenas duas IES públicas, uma das quais é o Campus, o que acentua sua importância no Território para o atendimento às demandas e no cumprimento de sua missão institucional – promover educação de excelência direcionada às demandas sociais, conforme descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPI (PDI) 2015-2019.

#### ▪ **Campus Valença**

O Campus Valença é contemporâneo do Campus Oeiras. Criado na terceira expansão da Rede Federal, também iniciou suas atividades há seis anos, atuando hoje na educação básica com cursos técnicos integrado e concomitante/subsequente e superior de graduação com licenciatura. No eixo tecnológico de Ambiente e Saúde, oferece o curso técnico de nível médio em Meio Ambiente; no eixo de Gestão e Negócios, são ofertados os cursos de Administração e PROEJA integrado ao médio de Comércio; no eixo de Informação e Comunicação, o curso de Informática; e no eixo de Recursos Naturais, o curso de Agropecuária. Na formação de professores, o curso ofertado é o de Ciências Biológicas que, além de atender à demanda de professores dessa área no Território, alinha-se interdisciplinarmente com os cursos do eixo de Ambiente e Saúde e Recursos Naturais.

O Território Vale do Sambito, no qual se localiza o campus, tem como atividades consolidadas a ovinocapricultura (FUNDAÇÃO CEPRO, 2007), apresentando como potencialidades as áreas de agroindústria, avicultura, cajucultura, cana-de-acúcar, extrativismo do buriti, fruticultura irrigada e o turismo religioso, de acordo com o Mapa de Potencialidades dos Territórios de Desenvolvimento do Piauí, da Superintendência de Planejamento Estratégico e Territorial (SUPLE, 2019) da Secretaria de Planejamento do Estado. As atividades consolidadas e as potencialidades do Território apresentadas convergem para os cursos ofertados no Campus Valença.

Único campus do IFPI no Território Vale do Sambito, o Campus Valença, assim como o de Oeiras, frequentemente tem seu corpo docente renovado, graças à mobilidade provocada pela política institucional de remoção, pois dista da capital piauiense, que possui três campi em funcionamento, pouco mais de 200 quilômetros. Contribuindo para essa situação, tem

ainda o Campus José de Freitas, situado a menos de 50 quilômetros de Teresina – que oferta os cursos de Agropecuária e Agroecologia, mesmo eixo de Recursos Naturais.

De um total de 37 professores efetivos, 31 são iniciantes, o que representa um percentual em torno de 85%, dos quais quase 15% são tecnólogos-professores em início de carreira na docência. O corpo discente, 677 alunos, é constituído de adolescentes, jovens e adultos, cuja faixa etária varia de 14 a 59 anos. Os intervalos de 15-19 anos e o de 20-24 representam, nessa ordem, 51% e 26% do total de alunos matriculados. Isso significa que o público atendido pelo campus é formado por jovens em processo de formação de suas identidades, com projeto de vida ainda em construção, o que amplifica o papel e a responsabilidade dos professores no exercício da docência e na definição de suas práticas docente.

### **3.3 Instrumentos de coleta das informações e procedimentos da produção dos dados**

Como instrumentos de geração das informações, utilizamos o questionário e a entrevista no grupo focal. Considerando que a pesquisa qualitativa compreende a realidade como produto das ações humanas, portanto, construída social e historicamente, os instrumentos de coleta de dados foram escolhidos por possibilitar a produção dos sentidos e significados dos sujeitos acerca do objeto investigado permitindo a compreensão da situação investigada de forma a atingir os objetivos propostos na investigação.

Inicialmente, aplicamos o questionário para coletar informações para compor o perfil do grupo de interlocutores e conhecer a trajetória do seu desenvolvimento profissional, conforme descreve García (1999): a escolarização pré-profissional, formação profissional, experiência docente anterior à iniciação profissional no IFPI e os investimentos formativos posteriores ao ingresso. Deste modo, o instrumento abordou sobre a titulação, cursos realizados na área da educação, experiências profissionais anteriores ou paralelas à docência e sindicalização. Tais informações permitiram compor a cena enunciativa que possibilitou a análise do discurso dos interlocutores da pesquisa.

A partir das recomendações de Malheiros (2011), alguns cuidados foram observados na elaboração do questionário a fim de minimizar o risco de desistência dos participantes em respondê-lo ou a sua desconfiança em relação à clareza da informação solicitada. O formulário eletrônico do Google foi utilizado e oportunamente lançado mão dos recursos dos quais dispõe para deixar o questionário visualmente atrativo, curto, simples, auto-instrutivo, com linguagem clara sem uso de gírias e o mínimo de vocabulário específico ou jargão

profissional. Cuidamos também de garantir o sigilo e o uso das informações colhidas estritamente para os fins da pesquisa.

A entrevista na pesquisa com abordagem qualitativa permite mapear e apreender o mundo da vida dos respondentes, através da "compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos" (GASKEL, 2003, p. 65). Motivo pelo qual, decidimos utilizá-la por meio de um roteiro semiestruturado visto que, neste trabalho, pretendíamos conhecer em maior profundidade as concepções partilhadas pelos sujeitos da pesquisa, de forma a compreender os elementos que amparam a sua percepção sobre a docência abordando para tal perguntas sobre motivação para o ingresso na carreira docente, estímulo para continuar na profissão, os saberes que julgam ser necessários para o exercício da docência na EP, a identificação de atividades formativas e a contribuição dos pares e da instituição no desenvolvimento profissional.

O grupo focal é uma técnica de entrevista grupal que se caracteriza pelo debate de um tema, em grupo formado para discutir sobre determinado assunto. Outra característica do grupo focal é que propicia economia de tempo, uma vez que permite a obtenção de mais de um depoimento ou opinião de uma só vez e promove a interação dos pesquisados no processo de coleta de dados (WELLER, 2010). Nesse sentido, o grupo focal é um tipo de técnica de entrevista semiestruturada cuja interlocução entre pesquisador e pesquisados, embora seja orientada por um roteiro prévio sobre o assunto em pauta, permite uma variação de informação interrelacionadas no momento da discussão do pesquisador com o grupo de participantes, conforme a condução do diálogo e a direção das respostas dadas pelos entrevistados.

Como técnica de pesquisa, o grupo focal começou a ser utilizado no período do pós-guerra nas pesquisas de marketing e de percepção da reação do público às propagandas. Mais tarde também foi utilizado em pesquisas na área da saúde, em pesquisas explorativas ou avaliativas e/ou como técnica complementar de dados obtidos por meio de outras formas de coleta (WELLER, 2010). Apesar de antiga, nas ciências sociais seu uso data do final do século passado, em meados dos anos 80, quando houve uma preocupação para adaptá-la como técnica de investigação científica (GATTI, 2005). Gondim (2003) acrescenta que, embora o grupo focal esteja apoiado no desenvolvimento das entrevistas grupais, diferencia-se delas pelo papel do investigador na interação e pelo tipo de abordagem do tema.

Na entrevista grupal, o investigador assume um papel de mais diretividade promovendo a participação de todos os pesquisados, pois se relaciona, ao mesmo tempo, com

cada um dos membros do grupo. Portanto, no grupo focal, o pesquisador assume um papel de mediador do processo de discussão, incentivando o grupo a explicitar seu ponto de vista, tecer considerações sobre a temática, uma vez que seu interesse é compreender as representações, os valores, os sentimentos e as percepções do grupo.

[...] Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo. (GONDIM, 2003, p. 151)

Nessa direção, o grupo focal apresenta-se como uma técnica de coleta de dados que favorece a interação entre o pesquisador e os pesquisados a partir de um tema proposto constituindo-se como um recurso para compreender as crenças, valores, atitudes, concepções e percepções acerca do objeto da pesquisa. Pode-se apontar como ponto positivo oferecido pelo grupo focal é que minimiza a possível resistência dos sujeitos em participar da entrevista, uma vez que não será individual.

Quanto à possibilidade de uso dos grupos focais como técnica de coleta de dados, Morgan (1997), citado por Gondim (2003), diz que tanto podem ser utilizados como técnica isolada como complemento para outras técnicas. Assim, o autor classifica os grupos focais nessa perspectiva, como: grupos autorreferentes, no qual se configuram como a principal fonte de dados; grupos como técnicas complementares, que, junto a outras técnicas de coleta de dados, auxiliam a compreensão do objeto; e grupos multimétodos qualitativos, que integram a entrevista em profundidade e a observação participante ao grupo focal, oferecendo assim um maior espectro de análise do objeto, podendo ser feitas comparações e confrontações entre a fala e a ação dos sujeitos.

Ressaltamos que o grupo focal tem a vantagem de produzir, em curto espaço de tempo, dados consistentes em quantidade e qualidade e perspectivas diversas para uma aproximação e abordagem teórica do tema, possibilitando ao pesquisador

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11).

Deste modo, a técnica do grupo focal foi a que mais se harmonizou com o objetivo desta pesquisa tanto pela possibilidade de conseguir quantidade relevante de informação quanto pela recolha de processos cognitivos e emocionais mais representativos do grupo, no caso os tecnólogos-professores iniciantes. No entanto, sua constituição exigiu a observação de alguns procedimentos por parte do pesquisador a fim de que os participantes pudessem contribuir efetivamente com a pesquisa. O cuidado inicial tomado foi em relação a sua composição, tanto no que se referiu à quantidade de participantes quanto à “qualidade” destes.

Quanto ao número de participantes, a literatura aponta variação entre o mínimo de 04 e o máximo de 12 participantes (GONDIM, 2003; WELLER, 2010; GATTI, 2005). É consenso entre os teóricos que a definição do tamanho do grupo vai depender do objeto de estudo, do interesse e de seu envolvimento com o tema. Em relação ao perfil dos participantes, o importante é que tivessem condições de fornecer informações e opiniões que contribuíssem para a discussão e aprofundamento do tema.

Os grupos formados por conhecidos, segundo Gondim (2003), apresentam o risco de estes responderem ao tema proposto em conformidade com as expectativas do pesquisador ou dos demais participantes, ao considerarem o que deve ou não ser dito na discussão, não revelando, assim, sua real opinião. Nesse caso, recomenda o uso de outras técnicas de coleta para cruzar os dados obtidos.

A orientação de Cardano (2017), quanto à composição do grupo focal qualificado, é que se garanta a homogeneidade e heterogeneidade de seus interlocutores. A homogeneidade se dá em relação à familiaridade do tema e da experiência que os participantes possuem sobre ele. Já a heterogeneidade se refere ao perfil sociodemográfico dos participantes, como sexo, idade e titulação, por exemplo.

Embora Krueger e Casey (2000), citados por Gatti (2005), recomendem que não se misturem os gêneros na formação do grupo focal a fim de se evitem comportamentos que possam prejudicar o andamento das discussões como, por exemplo, a inibição, irritação ou constrangimento do sexo feminino em virtude da pretensa autoridade dos participantes do sexo masculino, tal orientação não foi considerada, tendo em vista que a pesquisadora adotara os cuidados na condução das discussões sugeridos por Gondim (2003).

No que diz respeito à condução da discussão, ainda que o grupo focal seja um tipo de entrevista semiestruturada, é essencial a elaboração de um roteiro para assegurar o foco no tema, facilitar a interação do pesquisador com os pesquisados e evitar o desvio do assunto. Para tanto, o roteiro deve ser flexível, mas necessita conter perguntas ou tópicos que permitam a abordagem do tema com profundidade e variedade de questões que possam



responder ao objetivo da pesquisa que permita ao pesquisador o controle do tempo dedicado às perguntas ou tópicos, assegurando assim que sejam exploradas por igual. Deste modo, é necessária a explicitação das regras do grupo focal pouco antes do início da discussão (GONDIM, 2003). E assim o fizemos durante a realização da entrevista no grupo focal.

Ao tratar a respeito da condução do grupo focal, Gatti (2005) observa que o pesquisador deve evitar tanto quanto possível intervenções indevidas, como afirmações, negações, emissão de opiniões particulares, sínteses das falas dos pesquisados ou outras atitudes não convenientes. Isso não significa, no entanto, que ele não deva encaminhar as discussões, deixando a cargo do grupo todo o processo de discussão do tema. O que é preciso evitar é seu posicionamento e a inquirição direta dos participantes, pois deverá reconhecer que não está entrevistando um grupo, mas criando as condições para que este manifeste suas opiniões livremente, sobre o assunto abordado. Nesse sentido, na entrevista realizada no grupo focal,

[...] A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não entre perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam. (GATTI, 2005, p. 9).

Por tudo isso, enfatizamos que a postura do pesquisador, na condução do grupo focal, é determinante para facilitar a interação entre os interlocutores, promover as trocas, explorar o tema em detalhamento e profundidade fazendo a discussão fluir no grupo. Nessa direção, Cardano (2017) chama a atenção para a questão da ética, tanto no que se refere à privacidade como ao respeito pela opinião dos interlocutores, tendo em vista que estarão se expondo diante dos integrantes do grupo focal.

As sugestões de Duarte (2002) sobre os cuidados a serem adotados na realização da entrevista semiestruturada é recomendável que o pesquisador também os adote na condução do grupo focal, a saber: formular perguntas que permitam a manifestação dos interlocutores a respeito do assunto, sem indução da resposta pretendida pelo entrevistador; controlar expressões que possam revelar quaisquer juízos de valor pelas opiniões dos interlocutores, tais como aprovação, reprovação, desconfiança, dúvida e/ou rejeição. Esses cuidados permitem,

[...] encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros) [...] (DUARTE, 2002, p. 146).

Essas considerações foram importantes na realização da entrevista no grupo focal porque os participantes precisavam sentir confiança para expressar suas opiniões e percepções sem receio de ser censurados ou julgados. No que diz respeito ao convite para participar do grupo focal, a adesão deve ser voluntária. Deste modo, o convite foi apresentado de forma motivadora, por meio dos Diretores de Ensino com quem os professores têm um vínculo de proximidade e relação de confiança. Apresentamos a eles a proposta, seguido de um e-mail com explicações mais específicas. Conforme sugere Gatti (2005), para sensibilizar os pretensos participantes, descrevemos o objeto da pesquisa e o modo como o processo seria encaminhado, porém sem o detalhamento do roteiro da discussão, a fim de evitar que os interlocutores se preparassem antecipadamente e interferíssemos em sua opinião.

Seguindo as recomendações de Gatti (2005) para motivar a participação e cooperação dos participantes o local do encontro do grupo focal foi de fácil acesso e organizado para que a interação fluísse sem interrupções da manifestação dos pesquisados e de modo que eles se sentissem confortáveis. Para evitar desencontros ou prejuízo na agenda dos participantes avisamos no dia que combinamos a data e horário comum a todos que nossa reunião poderia durar até três horas, pois como afirma a autora um bom encontro não deve durar menos que uma hora e meia e mais que três horas.

Como a quantidade de encontros é definida em função da qualidade e da suficiência dos dados obtidos em relação ao objetivo da pesquisa (GATTI, 2005), consideramos ao final da entrevista no grupo focal que esta havia sido suficiente. Entretanto, informamos aos participantes a possibilidade da ocorrência de outros encontros, caso os dados fossem julgados insuficientes para consolidação do estudo.

O local do encontro do grupo focal foi a sala de reunião/videoconferência do campus Teresina Central/IFPI, previamente agendada pela pesquisadora com a gestão do campus. A escolha desse espaço considerou, dentre outros aspectos, o fato de ser bem localizada e de fácil acesso a todos os participantes, inclusive àqueles que vinham de campus fora da capital. A sala é refrigerada, possui uma mesa de reunião com assentos confortáveis e em número suficiente para acomodar todos, propiciando uma interação face a face. Além de atender à necessidade de conforto e qualidade da interação, a sala também oferece um sistema de videoconferência, com câmera de alta precisão posicionada em local estratégico, que foi utilizada para a gravação em vídeo, com a devida autorização dos participantes. Este recurso é interessante porque propicia, além do registro das falas, a observação das expressões corporais dos interlocutores, ponto também considerado na técnica utilizada para análise dos dados, a análise de discurso.

Como os participantes eram oriundos de diferentes campi, foram providenciados crachás para que se identificassem. Na abertura do encontro, a pesquisadora fez sua autoapresentação e solicitou aos participantes que também se apresentassem. Na sequência, explicitou os objetivos, as regras, as formas de registro e o critério da escolha dos participantes do grupo focal. Nesse momento, foi reiterada a garantia de sigilo e privacidade dos dados e registros obtidos, bem como da identidade dos participantes.

Para o registro da discussão do grupo focal, além da gravação em vídeo foi utilizado um gravador digital. Ainda assim, foi feito o registro escrito pelo colaborador convidado para esse fim. Posteriormente, esses registros foram transcritos e organizados a partir de um plano de análise que contendo as categorias analíticas definidas com base nas falas obtidas, nas manifestações percebidas e no referencial teórico adotado. Consoante Michelat (1987), as categorias analíticas compõem um esquema de análise que ajuda a organizar e interpretar as informações, de modo a alcançar significados e sentidos acerca dos pensamentos, sentimentos, crenças e opiniões do grupo sobre o tema proposto.

Neste trabalho, o grupo focal constituiu-se como a principal técnica de coleta de dados empíricos para a abordagem do objeto da pesquisa, uma vez que nosso propósito foi compreender como os tecnólogos-professores iniciantes articulam os saberes com a prática docente e constroem seu desenvolvimento profissional.

### **3.4 Participantes**

A população investigada foi constituída por tecnólogos-professores que atuam em cursos técnicos e de tecnologia nos campi do IFPI. A escolha pelos tecnólogos decorre da formação diferenciada em relação à dos bacharéis, tanto no que diz respeito à duração dos cursos quanto à distinção de seu foco. Enquanto o bacharel tem uma formação mais generalista e ampla, aqueles têm uma formação mais focada e aprofundada em determinado eixo tecnológico da produção. Outro elemento motivador diz respeito ao fato de os cursos técnicos e os CSTs, níveis de atuação dos tecnólogos-professores, representarem o maior quantitativo de cursos e vagas na oferta educacional do IFPI.

Os dados institucionais previamente levantados relativos à identificação dos potenciais interlocutores foram obtidos por meio de solicitação formal ao setor de gestão de pessoas da instituição e à procuradoria institucional. Por ser a investigação sobre o modo como o tecnólogo-professor, em início de carreira, articula os saberes com a prática docente e constrói o seu desenvolvimento profissional o foco da pesquisa, a partir desse levantamento adotamos

como critérios de inclusão: ser tecnólogo-professor efetivo do IFPI; estar em exercício da docência há até cinco anos; não possuir formação pedagógica e aderir voluntariamente à pesquisa.

Foram adotados os procedimentos éticos, conforme prescrito na Resolução nº 510/16 e a Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a fim de minimizar/evitar a exposição dos participantes, no decorrer da pesquisa, constrangimentos durante a entrevista e/ou por ocasião das discussões no grupo focal. Portanto, o estudo envolveu riscos mínimos, visto que nenhum dos procedimentos utilizados representou riscos de ordem física ou psicológica aos participantes.

No que se refere aos benefícios, esperamos que esta pesquisa proporcione maior conhecimento sobre a problemática investigada. Os benefícios são de ordem pessoal e coletiva. O primeiro, porque busca intervir em uma realidade, possibilitando a compreensão dos conflitos e dilemas enfrentados pelo professor-tecnólogo em início de carreira no campo individual, interferindo na sua autoestima e desenvolvimento profissional. O segundo, porque favorece o resgate da autoestima individual e coletiva, além de contribuir para a ressignificação de propostas de intervenções pedagógicas, no âmbito institucional. (RESOLUÇÃO CNS n. 466/12; RESOLUÇÃO CNS n. 510/16).

A partir dos dados fornecidos pela Diretoria de Gestão de Pessoas e Procuradoria Institucional, identificamos 56 tecnólogos-professores de um total de 619 professores ingressantes entre os anos de 2013 e 2018, lotados em quatorze Campi do IFPI, ou seja, que contam com até cinco anos de docência na instituição, sendo, portanto, considerados iniciantes, conforme o marco temporal delimitado por García (1999).

Após a identificação dos eventuais participantes, solicitamos aos Diretores Gerais dos Campi a autorização institucional para a realização da pesquisa. Considerando a distribuição geográfica dos campi e as dificuldades iniciais de abordagem dos pretendidos sujeitos, entramos em contato com os Diretores de Ensino dos campi, que têm uma relação de maior proximidade com aqueles, falamos com eles sobre a pesquisa e enviamos-lhes um e-mail detalhando nosso objeto, os objetivos e a forma de coleta dos dados, a fim de que tivessem condições de mediar e sensibilizar os tecnólogos-professores. Esses procedimentos foram utilizados para evitar que os sujeitos sentissem qualquer tipo de desconforto acerca do convite, visto que a pesquisadora ocupa cargo de gestão na instituição.

Na sequência, foram enviados por e-mail pessoal ou institucional o TCLE e o questionário eletrônico aos 31 tecnólogos-professores que se dispuseram a participar da pesquisa, dos quais 22 responderam ao questionário. Na sequência, apresentamos o perfil dos

tecnólogos-professores que responderam ao questionário eletrônico (QUADRO 03). O critério de organização das respostas foi a ordem de resposta ao questionário, por isso, optamos por numerar os participantes.

### QUADRO 03 – PERFIL DOS TECNÓLOGOS PROFESSORES

Ordem	Idade	Sexo		Estado Civil			Fase Desenvolvimento Profissional				Experiência profissional anterior ao ingresso no IFPI				Cursos em que atua no IFPI				Regime de trabalho			Filiação sindical/ Associação profissional			Exercício da docência	
		Masculino	Feminino	Solteiro	Casado	Divorciado	1-Pré-Formação	2-Formação Profissional	3-Iniciação Profissional na docência	4-Formação Continuada	Tecnólogo	Docente	Outra	Nenhuma	Técnico Integrado ao Médio	Técnico Concomitante/Subsequente	CST	Bacharelado	Licenciatura	20h	40h	Dedicação Exclusiva	Sindicato docente	Associação dos Tecnólogos	Nenhuma	Com exclusividade
1	34		X		X		EM	D.M	3	E		X		X	X	X					X	X			X	
2	40	X			X		EM	I.D.	4	M				X	X						X			X	X	
3	30		X		X		EM	D.M	4	M	X	X		X	X	X					X	X			X	
4	32	X			X		EM	ADS	4	M	X			X	X						X			X	X	
5	26		X	X			EM	GEO	3	M	X					X					X			X	X	
6	29		X	X			EM	ALI.	4	M			X	X	X						X			X	X	
7	32	X			X		EM	G.A.	4	M	X	X		X	X			X			X			X	X	
8	25	X		X			EM	A.I.	1	M	X	X		X	X						X			X	X	
9	40		X	X			EM	GAS	4	E	X		X		X						X			X	X	
10	35		X			X	EM	M.A	4	M		X		X	X	X					X			X	X	
11	31	X			X		EM	ADS	4	E	X	X		X	X						X			X	X	
12	25		X	X			EM	M.I.	1	M			X	X	X						X	X			X	
13	31		X		X		EM	ALI.	1	D		X		X	X						X			X	X	
14	29	X			X		EM	GEO	4	E	X					X					X		X		X	
15	32		X	X			EM	GAS	3	E	X	X	X		X	X					X			X	X	
16	40		X	X			EM	GAS	3	E		X			X	X					X		X		X	
17	30	X			X		EM	ADS	4	E	X			X	X						X			X	X	
18	29	X		X			EM	ADS	4	M	X	X	X	X	X			X			X			X	X	
19	40	X			X		TP	GR H	4	E		X					X				X			X	X	
20	55	X			X		EM	ADS	1	E			X	X	X					X			X	X		
21	28	X		X			EM	G.A.	3	E		X		X	X	X					X	X		X	X	
22	24	X		X			TP	ADS	4	E		X		X	X	X	X				X			X	X	

FONTE: Organizado pela pesquisadora tendo como referência os dados do questionário. LEGENDA: 1-Pré-Formação: EM – Ensino Médio; TP – Técnico Profissionalizante. 2- Formação Profissional é em diferentes CST: D.M – Design de Moda; I.D – Irrigação e Drenagem; ADS – Análise e Desenvolvimento de Sistemas; GEO – Geoprocessamento; ALI. – Alimentos; G.A – Gestão Ambiental; A.I – Automação Industrial; GAS. – Gastronomia; M. A. – Meio Ambiente; M. I – Mecatrônica Industrial; G.R.H – Gestão de Recursos Humanos. 3- A iniciação profissional é em anos. 4- Formação Continuada: E – Especialista; M – Mestrado; D – Doutorado.

O quadro 03 mostra que a idade média dos respondentes é 32,5 anos. Essa faixa etária fica bem próxima à idade dos alunos, se considerados os dois intervalos etários da PNP 2018, 25-29 anos e 30-34 anos, que juntos representam 22,1%, quase um quarto do total de alunos. O número de casados e solteiros é praticamente igual. Há uma ligeira prevalência do sexo masculino, sendo que o sexo feminino se concentra quase que exclusivamente nos cursos de Formação Profissional culturalmente considerados mais adequados ao gênero, como os CSTs em Design de Moda, Gastronomia e Alimentos.

É interessante observar que 90% dos participantes que responderam ao questionário fizeram ensino médio não profissionalizante, etapa do desenvolvimento profissional que corresponde a etapa da pré- formação e ainda escolheram para a formação profissional um curso de tecnologia preferência pouco comum ainda hoje entre os postulantes a curso superior.

Recorrendo a García (1999), diríamos que 41% dos respondentes ainda estão sob o choque de realidade, entre um e três anos de carreira, ainda que mais da metade deles tenham tido, em algum momento anterior ao ingresso no IFPI, experiência como docente. Apesar disso, argumenta o autor que, havendo mudança de contexto institucional, há uma situação de iniciação. É interessante observar, que anterior ou paralela a essa experiência, metade dos respondentes também experienciaram a atividade de tecnólogos.

No que diz respeito à Formação Continuada dos tecnólogos-professores iniciantes, é possível observar que os tecnólogos-professores investem na sua formação: 50% têm especialização, dessas 54,5% são na área da educação; 45,5% têm mestrado e 4,5% são doutores. Entre os mestres e doutores, apenas um fez especialização na área de docência. Um dado complementar do questionário perguntava àqueles que não fizeram curso naquela área se gostariam de fazê-lo, 50% disseram sim. Essa intenção abre possibilidades para ações formativas, por parte da gestão, para os tecnólogos-professores iniciantes em áreas/conhecimentos que se apresentem como necessárias.

Quanto à atuação nos cursos oferecidos pelo campus ao qual se vinculam, apenas três deles atuam em uma só modalidade. Os demais, 86%, transitam ao menos por duas modalidades diferentes de curso, o que pode dificultar ainda mais a ação e a prática pedagógica do tecnólogo-professor iniciante.

Como demonstra o quadro 03, podemos observar que 95% dos participantes são contratados sob o regime de DE, o que sinaliza disponibilidade e compromisso total com a profissão docente e uma possível identidade com esta. No entanto, apenas 18% são filiados ao

sindicato que representa a categoria. A garantia de um tempo para se dedicar ao exercício da profissão e a existência de associações que congreguem e defendam os interesses e as necessidades dos professores são, para Nóvoa (1999), dois dos requisitos essenciais para a consolidação do estatuto da profissão e, por conseguinte, para firmar a posição como professor e afirmar a profissão docente. (NÓVOA, 2017).

Na composição do grupo focal, o qual será descrito com mais detalhes na sequência, seguimos as regras defendidas por Gondim (2003), Gatti (2005) e Weller (2010). Deste modo, definimos que os participantes seriam em número de seis tecnólogos-professores, representando 10% do universo total desses docentes. Definida a quantidade dos participantes, passamos a observar os critérios estipulados inicialmente para participar da pesquisa, descritos anteriormente.

A partir das respostas ao questionário, visto que todos atendiam aos critérios de participação, definimos que para evitar dificuldade de deslocamento que impedisse a participação dos que aderiram à pesquisa a proximidade física do campus de origem da pesquisadora seria o critério determinante para a formação do grupo focal. A realidade, porém, logo se sobrepôs: a dificuldade de conciliar dia e turno para a realização da entrevista, tendo em vista os horários de aulas e outras atividades dos tecnólogos-professores fez-nos reconhecer que o critério balizador deveria ser o dia da semana que oportunizasse a reunião dos seis participantes.

Sentimos, então, a necessidade de recorrer aos horários de aulas para identificar os dias que reunissem o maior número dos tecnólogos-professores independente da distância do campus do participante. Feito isso, passamos a convidar aqueles que tinham horários comuns disponíveis às terças-feiras, dia da semana que reuniu o número desejado para a formação do grupo focal. Essa estratégia visava evitar prejudicar as rotinas e as atividades acadêmicas dos tecnólogos-professores, especialmente àquelas que envolviam os diretamente – aulas, orientações e atendimentos extraclasse.

Definidos o dia da semana e os seis participantes da entrevista no grupo focal, passamos a agendar a data, o que também não foi fácil posto que os calendários acadêmicos dos campi não estão alinhados. Consideradas essas questões, agendamos o encontro para o dia 25 de junho de 2019, uma terça-feira, as 9 horas, na sala de videoconferência do Campus Teresina Central, localizado no centro de Teresina. Todos os seis participantes compareceram e a entrevista terminou às 12h.

Como forma de garantir a identidade dos participantes, foram-lhes atribuídos codinomes escolhidos a partir dos sentidos e significados apreendidos de seu discurso e do



diálogo destes com as ideias de Freire (2002) sobre os saberes necessários à prática educativa, presentes na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Na fala dos entrevistados, perpassam, em um movimento paradoxal, as ideias defendidas pelo autor na obra, ao longo dos três capítulos que a compõem. Nas marcas de seus discursos, ainda que eivados de contradição, elevam-se, sobretudo, a ética, o rigor, o método, a confiança, o respeito, o exemplo, o entusiasmo, o comprometimento, a esperança da/na transformação em suas vidas e de seus alunos.

Todos esses vocábulos nomeadores dos saberes necessários à prática educativa caberiam na definição do codinome de quaisquer um dos sujeitos participantes. Considerando que o discurso também se anuncia pelos não-ditos, essa característica influenciou a escolha na hora da atribuição do codinome ao tecnólogo-professor.

Ainda que não tenha sido intencional, o grupo focal foi composto por número igual de professoras-tecnólogas e professores-tecnólogos, cuja faixa etária variou entre 25 e 40 anos. Também foi fortuita a coincidência de participantes de mesmo eixo e faixa etária. Quanto ao tempo de docência na EP no IFPI, a maioria possui quatro anos de exercício como efetivo. A seguir, caracterizamos os sujeitos participantes do grupo focal, utilizando informações conjuntas retiradas dos instrumentos de coleta de dados. Desta vez, a descrição dos participantes acontece pelos anos de exercício na docência. Se recorrêssemos a Huberman (2007), diríamos que a ordem dar-se-ia começando pelos que se encontram na fase sobrevivência-descoberta – três primeiros anos da carreira – seguida da fase de estabilização – entre quatro a seis anos do exercício da profissão.

Vamos, pois, conhecer os seis participantes do grupo focal.

- *Entusiasmo* tem 25 anos e exerce a docência há um ano. Sua formação inicial é no Curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial pelo Instituto Federal do Ceará e é mestre em Engenharia Elétrica pelo Instituto Federal da Paraíba. Logo em seguida ao término do mestrado, ingressou como docente no IFPI/Campus Floriano. Atua no curso Técnico de Eletromecânica nas formas integrada e concomitante/subsequente. É sindicalizada no Sindicato dos Docentes do IFPI. Atualmente, concilia a docência com a coordenação do curso e do grupo de pesquisa Turma de Robótica, Inovação e Pesquisa (TRIP), por meio do qual vem promovendo maior participação dos alunos nas aulas e em eventos científicos nos quais têm logrado êxito.

- *Empatia* tem 26 anos e é graduada em Tecnologia em Geoprocessamento pelo IFPI e mestre em Ciências Geodésicas e Tecnologias da Geoinformação, pela Universidade Federal de Pernambuco. Ainda cursava o mestrado quando foi chamada e nomeada professora do

IFPI/Campus Teresina Central para o Curso Superior de Tecnologia em Geoprocessamento, no qual atua há três anos e é a atual coordenadora. Não possui vinculação formal com nenhuma representação profissional.

• *Método* tem 29 anos, é Tecnólogo em Geoprocessamento e especialista em Gerenciamento de Recursos Ambientais pelo IFPI. É docente do Curso Superior de Tecnologia em Geoprocessamento do Campus Teresina Central há 4 anos. Tem experiência como consultor de geotecnologias, com ênfase em georreferenciamento de imóveis rurais e urbanos. É inscrito na Associação Nacional dos Tecnólogos.

• *Rigorosidade* tem 35 anos e é Tecnóloga em Meio Ambiente pelo IFPI e mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Piauí. É docente do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental e do Curso Técnico em Administração do IFPI/Campus Teresina Central há 4 anos. Possui experiência anterior ao ingresso no IFPI como docente em cursos de pós-graduação. Tem interesse em estudos das áreas do conhecimento pedagógico e de psicologia. Não possui vinculação com nenhuma representação profissional

• *Exemplo* tem 32 anos, é Tecnólogo em Meio Ambiente e especialista em Gerenciamento de Recursos Ambientais pelo IFPI. Tem mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente. É docente e coordenador do Curso Técnico em Meio Ambiente e atua na Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI/Campus Valença. Tem experiência como consultor técnico ambiental nos setores de infraestrutura, agronegócio, transportes e comercialização de produtos químicos. Não é vinculado a nenhuma representação profissional.

• *Confiança* tem 40 anos, é Tecnólogo em Recursos Hídricos e Irrigação pelo Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC) do qual foi professor. Tem especialização em Docência na Educação Profissional. Possui mestrado em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal de Campina Grande/PB. É docente há 4 anos dos cursos Técnico em Agricultura e Agropecuária do IFPI/Campus Oeiras e coordenou o curso de Fruticultura. Não tem vínculo com nenhuma representação profissional.

Como é possível observar, cinco dos seis participantes são egressos de IFs. Como instituição centenária, formadora de trabalhadores, a prática pedagógica institucional contribuiu sobremaneira para a definição da compreensão do papel do professor e da função social da educação, como será demonstrado na análise, deixando nos tecnólogos-professores

iniciantes marcas indelévels que orientam suas práticas e posturas docente, especialmente no que diz respeito ao papel que creditam a si como professores e professoras.

### **3.5 Organização dos dados: conferindo sentidos e significados as informações produzidas no campo empírico**

Para organizar as informações produzidas, no campo empírico, recorreremos à Bardin (2016) e decidimo-nos pela forma de organização em categorias gerais e unidades de análise. A escolha justifica-se por se tratar de procedimentos sistemáticos de agrupamento de dados, podendo ser utilizada tanto em abordagens quantitativas quanto qualitativas. Uma das características dessa última abordagem, à qual se filia nossa pesquisa, reside no fato do método, em sua maioria, focar-se sobre o assunto e o contexto e enfatizar as diferenças e semelhanças entre os códigos e as categorias.

Na pré-análise, fase da organização propriamente dita, procedemos à leitura flutuante das falas transcritas para a aproximação e o levantamento das principais ideias e significados manifestados nas discussões do grupo focal. Em seguida, fizemos a seleção dos temas, norteados pela questão-problema e objetivos para definir os núcleos de sentido a partir de palavras, frases, afirmações, fragmentos de frase presentes no discurso que possibilitem a compreensão do nosso objeto de estudo. Após, para facilitar nossa análise, os discursos produzidos pelos tecnólogos-professores foram organizados em categorias (QUADRO 04), a partir da presença ou da ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características, adotando-se os procedimentos da pré-análise. (BARDIN, 2016).

QUADRO 04: CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

CATEGORIA GERAL	UNIDADES DE ANÁLISE
- 01 Motivos de ingresso na carreira e estímulos para continuar na docência.	- 1.1 Oportunidade de me transformar; - 1.2 Oportunidade de transformar vidas.
- 02 Saberes necessários para ensinar na Educação Profissional.	- 2.1 Conhecimento: formação Pedagógica; - 2.2 Saberes disciplinares e experienciais
- 03 Dificuldades e desafios da prática docente.	- 3.1 Buscar estratégias de mudanças - 3.2 Lidar com níveis e diferenças de aprendizagem.
- 04 Situações que contribuem para o desenvolvimento profissional.	- 4.1 Atualização; - 4.2 Relações interativas.

Fonte: Organizado pela pesquisadora tendo como referência os dados empíricos.

Esse movimento nos permitiu categorizar as informações e constituir o corpus da pesquisa. Ressalte-se que categorizar significa identificar e classificar as contribuições análogas dos participantes da pesquisa a partir de sentidos e significados comuns ao contexto investigado, tendo como foco diferenciador elementos agregados que os diferencia a partir do local em que o participante se encontra (OLIVEIRA, 2007). Segundo Bardin (2011, p.147), as categorias são “rubrica ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.

Ao categorizar as informações produzidas o pesquisador capta dos dados brutos o sentido e significado sintetizados, agregando o que existe de similar entre eles e, sendo assim, as categorias que são extraídas da empiria “[...] são mais do que a combinação de unidades que se assemelham” (MALHEIROS, 2011, p. 210). Daí ao nos decidirmos pela categorização como procedimento de organização dos dados para viabilizar a análise, acreditamos que alcançaremos resultados que qualificam o produto e o alcance dos objetivos da investigação aqui proposta.

O Apêndice 03 (p. 148) apresenta o desenho organizado dos dados agrupados em Categorias Gerais e respectivas subcategorias que serão apresentadas detalhadamente na seção 4 referente aos resultados da pesquisa. Essas foram originadas das falas dos participantes obedecendo ao rigor científico garantindo a fidedignidade da pesquisa. No item seguinte, discorre-se sobre a opção de análise das informações produzidas no campo empírico.

### **3.6 Técnica analítica dos dados**

Na mitologia grega, a esfinge era caracterizada como uma criatura multifacetada que desafiava a (in) compreensão dos homens não só pelos enigmas que propunha, mas pela sua própria aparência, passível de múltiplas acepções dadas as inúmeras formas que a constituíam. Ao lançar mão desse recurso mitológico, pretendemos não só reconhecer a pluralidade de abordagens do discurso e da técnica de Análise de Discurso (AD) assumidas nas pesquisas, seja na área das ciências da linguagem, seja na área das ciências humanas e sociais, como também, e principalmente, utilizá-la como metáfora do sentimento que nos acompanhou ao longo do processo da pesquisa, especialmente no que se refere ao percurso metodológico, desenhado para análise e interpretação dos dados.

A escolha pela AD como técnica de análise das informações produzidas dá-se em função do diálogo que pode ser estabelecido entre o objeto da pesquisa e essa técnica. Tal como o discurso, as concepções e a aprendizagem dos professores iniciantes sobre a docência são atravessadas pelas crenças, valores e ideologias construídas ao longo do seu processo de escolarização básica e profissional, bem como no exercício da profissão.

Segundo nos afirma Orlandi (2009), o interlocutor, ao tomar a palavra, ao agir discursivamente, revela suas concepções, crenças, valores e visões de mundo, independentemente de sua intencionalidade. Pelo discurso, podemos apreender os sentidos que os interlocutores atribuem ao tema abordado, compreendendo assim como os elementos mediadores identificados contribuem ou não para o seu desenvolvimento profissional docente.

No que concerne à atividade docente, Tardif (2014), fundamentando-se em Shavelson e Stern (1981), defensores da ideia de que ensinar é empreender de modo consciente para a obtenção de objetivos intencionais, defende que o professor, assim como qualquer outro profissional, trabalha em prol de propósitos sobre os quais tem consciência. Assim, quando indagado, ele pode esclarecer a respeito de sua prática, seus projetos ou suas decisões. Sintetizando, pode-se afirmar que, “de um modo geral, um professor sabe o que faz e por que o faz”. (TARDIF, 2014, p.208). Fortalecendo essa ideia, argumenta, ainda, que esse conhecimento se relaciona precisamente a comportamentos intencionais permeados de significados, que podem ser constatados no discurso – verbal ou mental – que o professor produz ou pode produzir sobre suas atividades.

Deste modo, buscaremos compreender a discursividade do texto produzido pelos interlocutores no encontro do grupo focal, a partir das categorias analíticas da AD Formação Discursiva (FD) e Interdiscursividade, buscando respostas para as nossas inquietações materializadas na questão/problema: como o tecnólogo-professor em início de carreira constrói o seu desenvolvimento profissional a partir dos saberes articulados com a prática docente. Para tanto, recorreremos teoricamente aos autores Maingueneau (1997), Orlandi (2009), Brandão (2012), dentre outros.

Assim como o trabalho, a linguagem também é uma marca distintiva do humano. É por meio dela que estabelecemos relações com o outro, com nós mesmos e com o mundo. Para tanto, é necessário que partilhemos de um sistema de significação que nos permita compreender e atribuir sentidos às manifestações linguísticas. Tomada como fato social e não mais como ato individual, essa perspectiva da linguagem ressalta o papel do interlocutor e do contexto nas produções discursivas.

Essa visão da linguagem como interação social, em que o Outro desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o linguístico e o social. O percurso que o indivíduo faz da elaboração mental do conteúdo, a ser expresso, à objetivação externa – enunciação – desse conteúdo é orientado socialmente, buscando adaptar-se ao contexto imediato do ato de fala e, sobretudo, a interlocutores concretos (BRANDÃO, 2012, p. 8).

Eis por que Orlandi (2009) afirma que os efeitos de sentido produzidos pelo discurso decorrem do duplo jogo que se estabelece entre os sujeitos da interação. Nesse sentido, embora o locutor, ao fazer uso da palavra, tenha uma intencionalidade, um sentido que deseja imprimir a sua fala, o outro do discurso pode interpretá-la atribuindo um sentido diferente do pretendido por aquele, ancorado na imagem que ele tem do falante, do modo como o dito foi dito, do não dito, bem como da condição de interpretação do receptor/alocutário.

Nesse sentido, a relação do homem com a linguagem nunca é neutra. Disso resulta que todo discurso tem as marcas dos sujeitos que o praticam e das condições em que o dizer foi produzido, sendo por isso permeado pela cultura, pela história de vida dos sujeitos e pela ideologia. Ao se propor refletir sobre essa abordagem do discurso, a AD se instaura no entrecruzamento entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise em um movimento de síntese criando um novo campo do conhecimento, no qual a historicidade, o simbólico e a ideologia são centrais para a compreensão/apreensão do seu objeto: o discurso (ORLANDI, 2009).

Segundo a autora, Michel Pêcheux foi um dos fundadores da AD ao problematizar a relação entre a língua-discurso-ideologia, buscando compreender a forma como esta se materializa no discurso. Até esse período, final dos anos 60, prevalecia, nos estudos da linguagem, a análise do texto a partir de sua estrutura interna buscando apreender os sentidos dos textos. A crítica feita a essa abordagem pelos teóricos da AD é que, ao procurar o sentido no texto, parte-se do pressuposto de que o que foi dito já está sabido, portanto, dito em outro lugar. Assim, a pergunta a ser feita, na perspectiva da AD, é como o texto significa, como diz o que diz e por que diz.

Na perspectiva do discurso, o sentido e o significado não estão, ou não se circunscrevem, à significação consignada do vocábulo, enunciado ou texto. Para além destes, há que se observar e perscrutar os sujeitos e o próprio discurso: quem, o quê e por que o diz; qual seu lugar de fala; em que condição o produziu. Eis porque a AD considera que a linguagem não é transparente, pois “uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra

formação discursiva” (ORLANDI, 2009, p. 60) e que o real sentido do discurso encontra-se na sua materialidade linguística e histórica (ORLANDI, 2009).

Os sentidos e significados são, pois, produzidos a partir das relações socioculturais e históricas que estabelecemos com o outro. Deste modo, o sentido e o significado da prática docente e os saberes necessários para ensinar dos tecnólogos-professores estão intrinsecamente entrelaçados com sua formação e com os espaços formadores dos quais são egressos, bem como daqueles nos quais atuam e exercem a docência.

Depreende-se pelo exposto que a AD elege como pressupostos basilares de seu aporte teórico os conceitos de ideologia e discurso para a análise dos discursos/textos produzidos pelos homens em situações reais de comunicação/interação (BRANDÃO, 2012).

Sem ignorar a dificuldade que encerra a definição de ambos os termos, dadas as características do objeto de estudo e a natureza da pesquisa, assumimos a ideologia como “uma visão, uma concepção de mundo de uma determinada comunidade social numa determinada circunstância histórica” (BRANDÃO, p. 30), o que nos permitirá compreender como os tecnólogos-professores iniciantes compreendem a docência e articulam os saberes necessários às demandas da prática no exercício da profissão docente na EP.

Já no que se refere ao termo discurso, tendo como base as considerações de Maingueneau (1997) acerca da imprecisão e do caráter polissêmico deste, daremos preferência, assim como o autor, pelo termo formação discursiva, o qual toma de empréstimo a Foucault, que o define como “o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de alocução, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa, etc.) a partir de uma posição dada em uma conjuntura determinada” (p. 22). A formação discursiva permite, assim, analisar as escolhas bem como a omissão dos interlocutores nos seus enunciados acerca das questões postas sobre a temática da pesquisa na discussão no grupo focal. Tais escolhas ou omissões relacionam-se intimamente à posição ideológica assumida pelos interlocutores.

Maingueneau (2005, p. 21) defende que “a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos”. Assim, buscaremos compreender o desenvolvimento profissional docente pelo discurso dos interlocutores, enunciados do seu lugar social de tecnólogo e de professor em início de carreira na docência, uma vez que a interdiscursividade ocupa um lugar privilegiado no estudo da AD e, acreditamos, nos permitirá “apreender não uma formação discursiva, mas a interação entre formações discursivas diferentes” (BRANDÃO, 2012, p. 107).

É pertinente salientar que o dispositivo de interpretação do corpus deve ter como lastro a compreensão dos conceitos atinentes à técnica de AD. Ao pesquisador cabe a construção do

dispositivo analítico que será orientado pela pergunta e pelo campo teórico no qual se inscreve a pesquisa.

Na Seção 04, discutimos os resultados da pesquisa a partir das contribuições dos participantes, obtidas por meio do questionário e da entrevista no grupo focal, organizadas em categorias gerais e unidades de análise, buscando os sentidos e significados produzidos em seus discursos sobre a motivação para o ingresso e permanência na carreira, seus saberes, práticas e o desenvolvimento profissional.



#### **4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: VIVÊNCIAS CONFLITANTES E HARMONIZÁVEIS**

Nesta Seção, discutimos os resultados da pesquisa, advindos das contribuições dos participantes produzidas no campo empírico que nos permitiram analisar como o tecnólogo-professor, em início de carreira, articula os saberes com a prática docente e constrói o seu desenvolvimento profissional. O diálogo inicia-se com depoimentos dos tecnólogos-professores sobre sua participação naquele momento da entrevista no grupo focal. A esse respeito, manifestaram preocupação sobre a pertinência de suas respostas às perguntas que seriam abordadas e a constatação de que a experiência vivenciada se mostrou uma oportunidade de troca e aprendizagem.

Em seguida passamos à análise de trechos de falas agrupadas nas subcategorias, tendo como subseções: Categoria Geral 01 - Motivos de ingresso na carreira: estímulos para continuar na docência; Categoria Geral 02 - Saberes necessários para ensinar na Educação Profissional; Categoria Geral 03 - Dificuldades e desafios da prática docente e Categoria Geral 04 – Situações que contribuem para o desenvolvimento profissional..

Por último, trazemos reflexões que giram em torno da satisfação demonstrada pelos tecnólogos-professores em se constituírem objeto de interesse e estudo da pesquisa e pela oportunidade de experienciar esse momento que possibilitou refletir sobre seu desenvolvimento profissional no coletivo de colegas que compartilhavam a formação inicial ao tempo em que o reconheciam como espaço de formação. Assim, acreditamos ter respondido à questão/problema que motivou a pesquisa - “Como o tecnólogo-professor em início de carreira articula os saberes com a prática docente e constrói o desenvolvimento profissional?” - e alcançado os objetivos propostos para a investigação. É sobre as vivências conflitantes e harmonizáveis no percurso do desenvolvimento profissional docente que passaremos a expor reflexivamente.

##### **4.1 Superando medos e inseguranças**

Ao término do diálogo, possibilitado pelo grupo focal, gravamos falas espontâneas dos participantes sobre como se sentiram ao participar da pesquisa. Percebemos nas falas desses profissionais os seus medos e o quanto estavam apreensivos, revelando as marcas iniciais do desenvolvimento profissional docente. Vejamos como se posicionaram.

1 Docência ou “doncência” [...] é praticamente um dom ser professor. Existem professores que vêm de uma formação específica de licenciatura, mestrados, doutorados e não conseguem ter um bom relacionamento. Outros que não têm bagagem, nesse sentido, e são excelentes profissionais. (MÉTODO).

2 [...]Ver que esse profissional tem seu lugar na docência. Claro que precisa se capacitar, ter essa visão, essa mentalidade, mudar. (EXEMPLO).

3 No início eu até fiquei com medo. Será que vou conseguir responder? Falar alguma besteira? De certa forma, a gente sempre está se questionando: se estou fazendo bem, se entendo disso. Aqui a gente falou e escutou. (EMPATIA).

4 Sinceramente, me sentia solitário na instituição porque no campus, eu sou o único tecnólogo[...]. (CONFIANÇA).

5 [...] o tecnólogo precisa conversar, se sente sozinho. Questionamentos, insegurança. Precisa compartilhar. (RIGOROSIDADE).

6 Quando peguei o TCLE disse: tenho que participar disso. Tem a ver comigo porque carrego uma coisa das pessoas me olharem como tecnóloga e não me verem como professora. Esse momento aqui me ajudou muito. (ENTUSIASMO).

As falas dos participantes revelam efeitos de sentido sobre o valor social dos tecnólogos no ambiente institucional na condição de professores e a necessidade de reafirmarem sua competência e seu lugar nesse espaço. A ênfase dada à questão de que o tecnólogo é professor parece querer reforçar e firmar suas posições como docentes. O que pode indicar/sugerir que os tecnólogos-professores se sentem pouco reconhecidos ou até mesmo discriminados em relação aos demais professores licenciados e bacharéis que compõem o quadro docente institucional.

MÉTODO ao se interrogar sobre o sentido da docência, cria o neologismo “doncência” e chega à conclusão que [...] *é praticamente um dom ser professor. Existem professores que vêm de uma formação específica [...] e não conseguem ter um bom relacionamento. Outros que não têm bagagem nesse sentido e são excelentes profissionais.* EXEMPLO complementa: [...]. *Ver que esse profissional tem seu lugar na docência. Claro que precisa se capacitar, ter essa visão, essa mentalidade, mudar.*

Mas o que levaria os tecnólogo-professores sentirem a necessidade de afirmarem seu lugar na docência? Ainda que MÉTODO e EXEMPLO reconheçam que possuem conhecimentos que fundamentam a ação docente, no caso o conhecimento específico da formação técnica, os enunciados podem nos dar um indício das razões que os levaram a se autoafirmarem professores. EXEMPLO observa que o que aprenderam pela interação no grupo focal soma, mas afirma que apenas o conhecimento técnico não é suficiente para ensinar e reconhece a necessidade de capacitação para ter visão, mudar a mentalidade. Assim, podemos inferir que se refere à necessidade de formação pedagógica para que possam compreender a exercer a docência em sua totalidade.

Podemos dizer que o sentido conferido na fala de EXEMPLO se assemelha à compreensão de Grillo (2004) sobre a docência, para quem essa é uma atividade complexa, pois há uma convergência entre a dimensão interna – questões teórico-práticas – e a dimensão externa – a reflexão pedagógica sobre o homem e suas finalidades. Ainda que não tenha tido formação pedagógica, portanto, acesso aos conhecimentos inerentes às ciências da educação, a prática docente cotidiana tem requerido de EXEMPLO conhecimentos que ele sabe não serem produzidos na sua área específica de formação, mas que são necessários ao exercício profissional assumido.

A consciência dessa lacuna e da necessidade de formação para a docência se constitui a explicação para as inquietações que afligiram EMPATIA sobre a decisão de participar ou não da pesquisa ao revelar: *No início eu até fiquei com medo. Será que vou conseguir responder? Falar alguma besteira? De certa forma, a gente sempre está se questionando: se estou fazendo bem, se entendo disso.*

Vencidas dúvidas e inquietações, EMPATIA participa da pesquisa e contribui ativamente com a discussão, percebendo que pode aprender com as experiências relatadas pelos colegas. Esse movimento de reflexão é uma das exigências do ensinar como afirma Freire (2002, p. 18) “[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]”.

A relutância inicial de EMPATIA em continuar participando da segunda etapa da pesquisa no grupo focal difere um pouco do modo como EXEMPLO a acolheu desde o início. Uma possível compreensão desses diferentes modos de sentir pode ser oferecida pelos estudos de Huberman (2007) sobre o ciclo de vida profissional dos professores. Enquanto EMPATIA se encontra na fase da sobrevivência-descoberta – circunscrita aos três primeiros anos de docência, caracterizando-se pelo tateio, experimentação, exploração de modos de fazer, de sentir e de agir frente às situações reais da prática –, EXEMPLO já está na fase de estabilização – circunscrita entre os quatro e seis anos do ensino, marcada pela consolidação da aprendizagem da docência e da constituição da identidade profissional de professor.

Independente da fase do ciclo profissional em que se situem os professores, fica evidente outro sentimento que se sobressai nas falas dos participantes, a solidão, como apontam CONFIANÇA E RIGOROSIDADE, respectivamente: *Sinceramente, me sentia solitário na instituição porque no campus eu sou o único tecnólogo[...]; O tecnólogo precisa conversar, se sente sozinho. Questionamentos[...], insegurança[...]. Precisa compartilhar.*

Esse sentimento do qual falam os tecnólogos-professores é comum tanto nas pesquisas estrangeiras (GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2015) quanto nas pesquisas nacionais

(GUARNIERE, 2005; NONO e MIZUKAMI, 2006; CUNHA, 2010; ROMANOWISKI e MARTINS, 2013), envolvendo professores iniciantes dos níveis básico e superior. Ao destacar a solidão, os tecnólogos-professores expõem o senso comum presente nas escolas/instituições de ensino de que a formação inicial ou a formação *stricto sensu* qualifica o profissional para a docência.

No senso comum que circunda a escola/instituição, o professor iniciante graduado/pós-graduado, independente de qual seja a formação inicial, sabe planejar/organizar/ensinar/avaliar os conteúdos de sua disciplina. No entanto, as pesquisas contrariam esse pensamento quando indicam que mesmo os licenciados apresentam dificuldades para fazê-los.

A fala de ENTUSIASMO resume bem os sentimentos de solidão e de certo preconceito sentido pelos tecnólogos-professores por parte dos demais colegas professores no interior da instituição e reitera o sentimento de solidão já expressos pelos demais participantes: *Quando peguei o TCLE disse: tenho que participar disso. Tem a ver comigo porque carrego uma coisa das pessoas me olharem como tecnóloga e não me verem como professora. Esse momento aqui me ajudou muito.*

García (2010) afirma que o isolamento e a solidão são marcas características da profissão docente, favorecidas pela própria arquitetura e pela distribuição dos tempos e espaço das atividades, mas, acima de tudo, pela existência de normas que asseguram a autonomia e a privacidade dos professores, apesar dessas normas não serem explícitas. Assim, essa profissão “necessita mudar sua cultura profissional” que é “marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros, na qual é malvisto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades” (GARCÍA, 2010, p. 22).

Nessa direção, Nóvoa (2007) defende um novo modelo de organização dos professores, propondo que consolidemos formas de colaboração mais efetivas no interior da escola, em direção a uma espécie de colegialidade docente, assim como se deu no âmbito da organização política por meio dos sindicatos. Nesse sentido, ENTUSIASMO, que agora ocupa também a posição de coordenadora, poderá oportunizar para os demais iniciantes vivências de momentos como o experimentado, o qual disse tê-la ajudado muito, a fim de apoiá-los no trabalho docente.

Gatti, Barreto e André (2011) afirmam, segundo relatório da OCDE de 2006, que a falta de apoio profissional aos professores iniciantes é uma das causas de abandono da carreira. Embora nenhum dos tecnólogos-professores tenham manifestado intenção de

abandonar a carreira, como será visto, a solidão lhes provoca angústia e sentimento de isolamento, dificultando seu desenvolvimento profissional.

Inferimos pelas falas dos tecnólogos-professores que a pesquisa lhes oportunizou expressarem as inquietações e angústias que permeiam sua prática e a firmarem suas posições como professores e professoras, e reconhecerem-se portadores de conhecimentos que, embora não sejam suficientes, constituem-se fundamentais para o exercício da profissão docente. Além disso, promoveu o reconhecimento de si e do outro na condição de professores iniciantes que compartilham sentimentos, vivências e práticas. Na continuação, passamos à análise das falas dos participantes, agrupadas, em quatro categorias gerais e oito subcategorias.

#### **4.2 Categoria Geral 01: Motivos de ingresso na carreira e estímulos para continuar na docência**

Após identificação do núcleo de sentidos, os discursos dos participantes deram origem às categorias gerais e às suas respectivas subcategorias de análises, como anteriormente mencionado, nas quais as falas foram agrupadas, contribuindo para operacionalização da interpretação reflexiva das informações produzidas no campo empírico, tendo como foco o objeto de estudo da pesquisa. Iniciamos as análises pelas subcategorias 1.1 Oportunidade de me transformar e 1.2 Oportunidades de transformar vidas, de acordo com as informações contidas nos quadros 05 e 06.

QUADRO 05: Subcategoria 1.1 - Oportunidade de me transformar

<b>CONTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES</b>
1 Entrei por concurso. Estava cursando o curso, veio a oportunidade, aproveitei. Vem muito da família: minha mãe é professora, meu irmão é professor foi me incentivando [...] Minha primeira aula foi a prova didática. Não era algo que eu pensava, mas foi a oportunidade e fui abraçando, gostando. (EMPATIA).
2 Eu já tinha um perfil mais profissional, focava no empreendedorismo, por ser um curso de tecnologia aplicada era meu viés, meu foco. Abri uma empresa [...]. Tive a oportunidade para professor substituto e fui incentivado. Não queria de início, [...] acabei entrando. Iniciei essa experiência fui gostando, começando a pegar jeito. Saiu o concurso, me tornei efetivo. Venho tomando gosto pela docência. (MÉTODO).
3 Queria seguir carreira militar, não deu certo. Fazer Direito [...] Fiz Tecnólogo em Irrigação, acabei passando, caí de paraquedas no curso. Conheci professores que me apoiaram, me formei e tive oportunidade de aplicar os conhecimentos em campo. A vantagem do Tecnólogo é essa. Tive a oportunidade de fazer a prova para a própria instituição que me formou [...] Virei professor. Hoje não me vejo fazendo outra coisa a não ser lecionar. (CONFIANÇA).
4 Comecei a me interessar pela docência na escolinha de reforço com minha mãe. Me voltei para aplicabilidade, em empresa júnior, área de Geoprocessamento. Participei de monitorias. Essa experiência de ver o lado docente, [...] foi um pouco assim comigo. [...] dentro de algo que remetesse a sala de aula. Tive uma experiência no PRONATEC e fui pegando gosto. Fiz o

substituto e retornei como efetivo. Não me vejo mais fora de sala de aula. O professor trabalha com a aplicabilidade e a sala de aula. Acredito que esse seja o diferencial, quem tem a formação de tecnólogo e vai para docência. Isso acabou me encantando e me encanta até hoje. (EXEMPLO).  
 5 Minha experiência no Instituto foi de monitora. Formei e fui imediatamente para o mestrado. Fiz o concurso e entrei. Gosto de dar aula no Ensino Médio e no técnico. No superior já perdi o encanto, o perfil dos alunos vem mudando e no Ensino Médio me sinto mais estimulada. [...] A transformação é o nosso papel. (RIGOROSIDADE).  
 6 Queria poder transformar igual eles, os professores, transformaram a minha vida. Quero fazer isso com meus alunos. Foi na graduação que me inspirei para seguir a carreira docente. (ENTUSIASMO).

Fonte: Organizada pela pesquisadora tendo como referência os dados empíricos

As reflexões empreendidas nessa unidade de análise estão em torno das oportunidades de (re) construção da profissionalidade docente no exercício profissional da docência pelos tecnólogos-professores iniciantes, a partir das suas motivações para o ingresso na carreira. Seus motivos ao tempo em que dão indícios de suas crenças e concepções sobre a docência também reforçam achados de outras pesquisas como a de Flores (2008), que identificou motivações circunstanciais e pessoais na escolha pela profissão.

A oportunidade de conquistar um emprego foi à motivação primária para três dos seis participantes ingressarem na carreira docente, embora tenha havido também a influência familiar, para alguns, e o incentivo dos professores, para outro. EMPATIA, mesmo tendo familiares professores não cogitava seguir a profissão, porém, [...], *veio a oportunidade, aproveitei. Vem muito da família também. Minha primeira aula foi a prova didática. Não era algo que eu pensava, mas foi a oportunidade e fui abraçando, gostando.*

Segundo Akkari e Tardif (2011), essa dimensão da oportunidade de emprego deve ser considerada nos estudos sobre a inserção/iniciação profissional dos professores. Embora na nossa perspectiva, a abordagem se dê em razão de essa ser uma questão que impacta no desenvolvimento profissional e no estatuto da profissão docente, especialmente no que diz respeito ao lugar definido para a formação, à base mínima de conhecimentos e ao requisito para o exercício da profissão.

No caso da regulação do exercício da profissão, permanece ainda o conflito entre as normas: a licenciatura é exigida para a atuação na educação básica - mas a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 permite a certificação dos docentes que estão em exercício na docência na EP há mais de dez anos, por meio do reconhecimento de saberes, equivalendo-a àquela – enquanto que a exigência para a atuação na educação superior é a pós-graduação stricto sensu. Contudo, o disposto na lei 12.772/2012, que estrutura o plano de carreira do pessoal do magistério federal, define como requisito apenas a graduação na área de atuação para a atuação na EP.

Ao analisar o perfil dos participantes (QUADRO 03, p. 61), verificamos que apenas dois dos seis tecnólogos-professores, aproximadamente 33%, possuíam no momento do ingresso na carreira docente a pós-graduação *stricto sensu*, exigência para ministrar aula no ensino superior, se desconsiderada a lei 12.772/2012. Considerando que na EP os professores atuam, simultaneamente, nos níveis básico e superior de ensino, há ainda que observar a exigência para atuar naquele, a formação pedagógica.

Esse parêntese, no entanto, não questiona o direito dos tecnólogos-professores de estarem no lugar que ocupam e o compromisso que têm com os alunos e o ensino. Serve apenas de ponte para abordar a dispersão do sujeito e compreender as várias posições enunciativas que esse ocupa no discurso – definido, segundo Brandão (2012, p. 42), como “o espaço onde emergem as significações” – e a formação discursiva – “lugar específico da constituição dos sentidos” (BRANDÃO, 2012, p. 42) – desses sujeitos.

Ao surgir a oportunidade do concurso, por que os tecnólogos-professores se julgaram aptos a se inscreverem e tentarem conquistar uma vaga de professor? Certamente, em primeiro lugar, porque o edital do concurso assim o permitia. E assim o fazia não só por causa da omissão/contradição das leis da carreira do magistério federal e da seara educacional. A razão disso é mais histórica, social e ideologicamente construída, remontando ao início do surgimento da profissão.

Até a consolidação da profissão docente, para exercer o ofício de professor, as exigências limitavam-se ao domínio de rudimentos mínimos da escrita e dos números (JULIA, 2001). Após muitas lutas e conquistas, ao longo dos séculos XIX e XX, ocorre a consolidação de seu estatuto (NÓVOA, 1999), porém, continua no século XXI o questionamento acerca da condição de ser ou não uma profissão.

Quais são os desdobramentos dessa questão para a definição de critérios e do exercício da docência? Podemos observar que a contradição referida entre as leis e a prevalência do prescrito na lei do magistério federal nos editais de concurso para professor da EP referenda, de modo contundente, as crenças reiteradas sobre a concepção de docência que sustenta esses processos seletivos para o ingresso na carreira.

E qual concepção seria essa? Acreditamos, respaldados nos estudos de Gauthier, *et al* (2013), que tal concepção se sustenta na ideia de que a profissão docente é desprovida de saberes específicos, portanto, que para ensinar basta conhecer o conteúdo ou ter talento, cultura, bom senso, intuição ou experiência. Reparemos como essa crença atravessa a fala de MÉTODO: *Eu já tinha um perfil mais profissional, focava no empreendedorismo, por ser um*

*curso de tecnologia aplicada era meu viés, meu foco. Tive a oportunidade para professor substituto e fui incentivado. Não queria de início [...] acabei entrando [...].*

Ao dizer que já tinha um perfil mais profissional voltado para determinada área da sua formação inicial, o participante parece sugerir que a docência é algo que não é profissional, não tem um saber específico. Podemos dizer que MÉTODO é apenas o enunciador de um discurso cuja autoria lhe escapa, pois provém de um contexto sócio-histórico. Deste modo, segundo afirma Brandão (2012, p. 59) “[...], o sujeito situa seu discurso em relação ao discurso do outro. Outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo)”. Ou seja, por estarem imersos por muitos anos no futuro espaço de atuação e terem tido oportunidade de observar os professores em ação, diferentemente do que ocorre em muitas outras profissões, aqueles que desejam ingressar na docência, ainda que desenvolvam ideias sobre essa, subestimam as dificuldades do ensino, como afirma Lortie (1975) citado por Flores (2008).

Assim, nos não-ditos do discurso de MÉTODO é possível ouvir outras vozes mediante as quais podemos inferir que, por terem vivenciado a experiência como alunos, os tecnólogos-professores acreditam conhecer a profissão, para além da aparência, e acreditam saber ensinar. No entanto, no exercício da prática, no confronto com o choque de realidade, os professores iniciantes foram compreendendo que para ensinar são necessários outros conhecimentos para além dos específicos de sua formação profissional e do conhecimento aparente que acreditavam possuir, adquirido na condição de estudantes, como bem declararam em suas falas, e as crenças foram, aos poucos, dando lugar à (re) construção dos conhecimentos e ao entendimento da profissão docente.

Eis porque Tardif (2014) afirma que o trabalho não é somente fazer algo. Ao trabalhar, o trabalhador faz alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo, modificando sua identidade. A descoberta do complexo mundo da docência, ainda que não tenha sido a escolha profissional inicial, encantou os tecnólogos transformando-os em professores, como revela EMPATIA: [...] *Não era algo que eu pensava, mas foi a oportunidade e fui abraçando... Gostando.* Esse também é o sentimento de MÉTODO pela docência: *Iniciei essa experiência, fui gostando, começando a pegar jeito.*

CONFIANÇA também sonhava com outras profissões que passavam à margem da docência. Nem mesmo a profissão na qual se habilitou foi a primeira escolha profissional, mas foi por meio dela que chegou à docência, conforme declara: *Queria seguir carreira militar, não deu certo. Fazer Direito [...] Fiz Tecnólogo em Irrigação [...]. Tive a*



*oportunidade de fazer a prova para a própria instituição que me formou [...] Virei professor. Hoje não me vejo fazendo outra coisa a não ser lecionar.* Assim, é possível observar que é na prática e pela prática que os tecnólogos vão se (trans) formando professores, daí a importância dos anos iniciais para o desenvolvimento profissional docente. O trabalho é uma práxis.

A admiração por familiares e/ou professores foi a motivação para que três outros tecnólogos-professores ingressassem na carreira docente. Consideramos essa motivação como pessoal, posto que antecedeu a oportunidade do concurso, tendo origem ainda nas fases da pré-formação e da formação profissional. Discordamos, pois, do entendimento de Flores (2008) que julga essa motivação como circunstancial.

Para EXEMPLO, o interesse pela docência vem desde cedo devido à influência da mãe, entretanto, as atividades de monitoria e outras experiências de ensino fortaleceram sua escolha. Segundo diz, [...] *a experiência de ver o lado docente o fez buscar [...] algo que remetesse a sala de aula [...].* Fez então a seleção para professor substituto e depois se submeteu ao concurso para efetivo, conseguindo a vaga. A possibilidade de realizar um trabalho que reunia os conhecimentos da formação profissional e sua vocação o encantou: [...] *Não me vejo mais fora de sala de aula. O professor trabalha com a aplicabilidade e a sala de aula. Acredito que esse seja o diferencial de quem tem a formação de tecnólogo e vai para docência. Isso acabou me encantando e me encanta até hoje.*

A monitoria no Ensino Médio também foi decisiva para o ingresso de RIGOROSIDADE na carreira docente. Ao concluir o mestrado, fez concurso para o IFPI, foi bem-sucedida e assumiu o cargo atuando nos cursos técnicos e superiores. A experiência de atuar em ambos, levou-a a ter preferência pelo ensino médio e a construir algumas convicções sobre o papel do professor, sendo por ele seduzida conforme relata: [...] *Gosto de dar aula no Ensino Médio e no Técnico. No superior já perdi o encanto, o perfil dos alunos vem mudando. No Ensino Médio me sinto mais estimulada. A transformação é o nosso papel.*

A decisão de ENTUSIASMO de ser professora foi tomada ainda na graduação, motivada pela admiração e o sentimento de gratidão por seus professores. Segundo afirma: [...] *queria poder transformar, igual eles, os professores, transformaram a minha vida. Quero fazer isso com meus alunos [...].*

Considerando que para EXEMPLO, RIGOROSIDADE e ENTUSIASMO, a escolha pela docência foi deliberada em razão da afinidade com a profissão, a licenciatura seria o caminho natural. Podemos inferir ao menos duas possibilidades que podem tê-los desviado: uma, a permissividade das normativas que regulam o exercício da profissão; outra, a crença de que a docência é desprovida de saberes específicos, como sugere Gauthier, *et al* (2013).

Em síntese: as crenças construídas desde o início do surgimento da atividade – as condições de produção da profissão – até a profissionalização e consolidação do estatuto docente produziram efeitos de naturalização e legitimação do exercício da profissão por professores sem formação pedagógica, graduados ou pós-graduados *stricto sensu*, que persistem até hoje. Em decorrência disso é que, ao ingressar na carreira docente, independente da formação inicial, todos ocupam a posição de professores.

Nessa direção, poderíamos dizer que as falas dos participantes apontam para um autor de um discurso cuja concepção reduz o professor a mero executor de atividades e, o ensinar à mera prescrição de conhecimentos, esses, por sua vez, desprovidos de historicidade. Tal concepção remete a uma formação discursiva na qual a profissão docente se insere na lógica do paradigma da racionalidade técnica.

Não obstante, quaisquer que sejam as razões da motivação dos tecnólogos-professores para o ingresso na docência, o fato é que se identificaram com a profissão a partir de suas vivências como estudantes e/ou pelo incentivo de seus professores e familiares, encantaram-se e se realizam profissional e pessoalmente com/por ela, à medida que a exercem, a conhecem e nela descobrem possibilidades de ação e de realização, como veremos na análise da subcategoria 1.2 (QUADRO 06).

#### QUADRO 06: Subcategoria 1.2 - Oportunidade de transformar vidas

<b>CONTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES</b>
1 Os cursos de tecnologia não são visados. Tem esse desafio fazer com que os alunos gostem da aula... Apliquem. Mostrar que o curso é bom, vão ter mercado, têm como crescer nessa profissão. (EMPATIA).
2 Você está vindo dar aula inexperiente, cheio de insegurança, de dúvida, mas... Quando eu dava aula no Ensino Médio os professores diziam: tu és muito mãezona. Para mim, não é defeito. O aluno se mantendo na instituição, está ótimo. Não quero que desista, em campus do interior, as dificuldades são enormes. Os pais não têm instrução. O público precisa de atenção e está disposto a recebê-la do professor. No ensino superior é diferente. O desafio é maior. Fico inventando alguma coisa para chamar atenção, são extremamente apáticos. Criam uma afetividade lá para o final do curso, pela convivência. (RIGOROSIDADE).
3 Penso quando aluno, não tive certas oportunidades com meus professores de ver coisas novas. Vi a oportunidade de gerar esse ganho para os alunos. Fico instigando a aprenderem. Me deixa satisfeito ver eles terem crescimento superior que não pude ter. Isso que é o forte, que me motiva. (MÉTODO).
4 Transformar vidas de pessoas carentes que precisam de mudança. Acredito que a educação consegue. Vim de uma família que a primeira a se graduar fui eu. Pai agricultor mal sabe assinar o nome, mãe dona de casa. Lembro-me da minha história. Devolver para a sociedade, o que recebi, é o meu propósito como profissional. Eles buscam na gente essa referência. (ENTUSIASMO).
5 Transformar vidas. O público alvo que a gente tem, muito diferenciado. O CEFET sempre foi uma referência, a possibilidade de transformar famílias. Eles depositam confiança na gente, o filho ter um caminho diferente, uma possibilidade de algo na vida. Sonhar! Tive um aluno que hoje é professor da casa um dos grandes destaques do curso. Ele é inspiração, uma referência. (EXEMPLO).

6 Nunca vou esquecer da primeira turma que se formou, me emocionou. Primeiros anos, como professor, formar uma turma e ser homenageado! Ver um aluno ter um negócio, graças ao que você ensinou não tem preço! (CONFIANÇA).

Fonte: Organizada pela pesquisadora tendo como referência os dados empíricos

Assim como percebem que o exercício da prática lhes (trans) formam, os tecnólogos-professores compreendem que, por meio do conhecimento e das inter (ações), também promovem a (trans) formação de seus alunos, sendo esse o principal motivo que os estimulam a continuar na profissão. García (2010, p. 16) corrobora esse achado ao afirmar que “[...] A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam. [...]”. Para tanto, ao se deparar com determinadas manifestações ou dificuldades, o professor age para provocar a mudança e possibilitar a aprendizagem e o sucesso dos alunos.

Nesse sentido, Freire (2002) afirma que o professor não pode estar no mundo indiferente, neutro, apenas constatando e se adaptando às situações, é necessário que intervenha. Diante da possibilidade de os alunos desistirem do curso superior de tecnologia devido aos questionamentos e dúvidas sobre a futura profissão, EMPATIA se vê desafiada a [...] *fazer com que os alunos gostem da aula... Apliquem. Mostrar que o curso é bom, vão ter mercado, têm como crescer nessa profissão.*

Do mesmo modo intervém RIGOROSIDADE. Sua inexperiência, insegurança e dúvidas iniciais não a impediram de agir diante das limitações que constatou em seus alunos do EM: *Quando eu dava aula no Ensino Médio, os professores diziam: tu és muito mãezona. [...] O aluno se mantendo na instituição, está ótimo! Não quero que desista. Em campus do interior, as dificuldades são enormes [...], tampouco a paralisam, agora, frente à apatia dos alunos da graduação, como revela em seu discurso: No ensino superior é diferente. O desafio é maior. Fico inventando alguma coisa para chamar atenção, são extremamente apáticos. Criam uma afetividade lá para o final do curso, pela convivência.*

Na posição de docentes, os tecnólogos-professores percebem que precisam assumir diferentes papéis e abordagens diversas para promover o sucesso e garantir a permanência de seus alunos no curso. Os problemas com que se deparam na prática e na interação com seus alunos não podem nem devem imobilizar a ação docente. Os tecnólogos-professores, assim como Freire (2002), entendem que a mudança é difícil, mas possível. Para tanto, a ação político-pedagógica tem que ter como finalidade a superação da condição que a impede.

É nessa direção o trecho de fala de MÉTODO: [...] *quando aluno, não tive certas oportunidades com meus professores de ver coisas novas. Vi a oportunidade de gerar esse*

*ganho para os alunos. Fico instigando a aprenderem. Me deixa satisfeito eles terem crescimento superior que não pude ter. Isso que é o forte, que me motiva.*

Os desafios que movem a ação dos tecnólogos-professores possibilitam enxergarem a docência como um ato intencional, político, embora de seu lugar de fala, das condições de produção de seus discursos, não seja possível assim expressá-la. Mas, nos entremeios de seus enunciados, é assim que a evidenciam.

A história de vida pessoal e acadêmica de ENTUSIASMO produziu a consciência da transformação operada em sua vida e a levou a querer, por meio da prática social docente, *transformar vidas de pessoas carentes que precisam de mudança*. A participante, muito emocionada, conta que é a primeira da família a fazer um curso superior. O significado atribuído a essa vivência e o modo como a impactou se refletem nas suas atitudes e concepções: [...] *Acredito que a educação consegue. Vim de uma família que a primeira a se graduar fui eu [...]. Lembro-me da minha história. Devolver para a sociedade, o que recebi, é o meu propósito como profissional.*

A formação discursiva dos tecnólogos-professores revela um fazer pedagógico técnico, ético e político, socialmente comprometido, também evidente na fala de EXEMPLO: *Transformar vidas. O público alvo que a gente tem, muito diferenciado. O CEFET sempre foi uma referência, a possibilidade de transformar famílias. Eles depositam confiança na gente, o filho ter um caminho diferente, uma possibilidade de algo na vida.*

Pelo compromisso com que assumem a docência, os tecnólogos-professores se sentem responsabilizados pelo sucesso dos alunos e se emocionam com suas conquistas, conforme demonstra o relato de CONFIANÇA: *Nunca vou esquecer da primeira turma que se formou, me emocionou. Primeiros anos, como professor, formar uma turma [...]. Ver um aluno ter um negócio, graças ao que você ensinou não tem preço!*

É evidente a emoção que invade os tecnólogos-professores diante das conquistas dos alunos, da crença que têm de poder transformar a vida desses e de suas famílias e a vontade que possuem de retribuir o que a instituição formadora fez por eles. Acreditamos que os tecnólogos-professores são, como afirma Day (s/d), apaixonados pelo ensino, pois identificamos em seus discursos os sinais que os caracterizam como tais professores: o comprometimento intelectual e emocional com seus alunos, alargando os objetivos da formação para além da implementação eficiente dos currículos, levando-os a terem preocupações com o desempenho de todos e com sua formação moral pois compreendem os desafios dos contextos sociais; gostam de seus alunos e sobretudo buscam aprender e refletir cada vez mais sobre o ensino e sua prática docente.

No discurso dos participantes, é perceptível os sinais demarcados por Day (s/d), como o compromisso e o entusiasmo, a preocupação com os alunos, o sentimento de carinho e respeito que têm por eles. A força dos discursos nos leva a enxergá-los como tecnólogos que, sem ignorar a importância dos conhecimentos específicos, vão se constituindo professores a partir da articulação desses com os saberes da/na prática, permitindo a elaboração dos saberes pedagógicos. Essa articulação vai aos poucos (re)construindo suas identidades, desconstruindo as crenças sobre a docência e promovendo a mudança de seus lugares de fala.

É a partir dessa articulação que passam a compreender que a prática docente é uma práxis social, que como tal resulta na transformação de si e do outro. Concordamos com a afirmação de Grilo (2004, p. 78), para quem a “docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação”.

Ao discorrerem sobre a motivação que os levaram a escolher a docência confiados tão somente em seus conhecimentos específicos e nas experiências como estudantes, sem considerar se possuíam a devida formação para tal, os discursos dos tecnólogos-professores revelam as crenças que sustentam essa prática social, a despeito de todas as lutas para sustentar e firmar seu estatuto de profissão e dos estudos que dão conta de sua complexidade e necessidade de contínua formação, apesar dos conflitos legais que as regulam e que dão sustentação às condições legais para sua produção.

Não negamos a entrega, o compromisso e o zelo pelo fazer docente dos tecnólogos-professores, as possibilidades e contribuições da prática em seu desenvolvimento profissional, contudo, defendemos que tal prática poderia ser ainda mais significativa se, pedagogicamente, fundamentada. Embora seus discursos também revelem que, dentro dos limites das condições de produção nas quais exercem a docência, têm conseguido atribuir sentidos ao que fazem e apropriarem-se da cultura profissional, (re)construindo, assim, suas identidades como professores à medida que (re)elaboram seus saberes docentes.

As práticas pedagógicas institucional e docente são marcas presentes e perenes nos enunciados dos tecnólogos-professores, tornando-se constituintes e constitutivas de suas concepções e práticas sobre o quê e o para quê ensinar. É essa categoria, desdobrada em duas subcategorias, que passamos a apresentar na sequência sob os títulos de Categoria Geral 02: Saberes necessários para ensinar na Educação Profissional e suas subcategorias 2.1 Conhecimento: formação pedagógica e 2.2 Saberes: conhecimento e experiência.

### 4.3 Categoria Geral 02: Saberes necessários para ensinar na Educação Profissional

Nesta subseção, a análise debruça-se sobre os saberes que os tecnólogos-professores acreditam ser necessários para ensinar na EP. Ratificamos a noção de saber defendida por Tardif (2014, p. 60) como “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”, no entanto, na nomeação das subcategorias, fizemos uma miscelânea entre as categorias do autor e as de Pimenta (2002), de modo a agrupar os saberes que emergiram dos discursos dos tecnólogos-professores. Iniciaremos a análise pela Subcategoria 2.1 Conhecimento: formação pedagógica, seguida da Subcategoria 2.2 Saberes: disciplinares e experienciais, conforme os trechos de fala dos tecnólogos-professores constantes nos quadros 07 e 08.

QUADRO 07: Subcategoria 2.1 – Conhecimento: formação pedagógica

<b>CONTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES</b>
1 Leio muito sobre didática, dinâmicas de grupo para curso superior, metodologia ativa. Acho que o saber necessário também é a inclusão. Realidade que a gente tem que estar atento como docente. Outra coisa [...] saberes tradicionais. Um saber geral que o professor tem que começar a se preocupar, a se apropriar. (RIGOROSIDADE).
2 Ter uma base, uma formação mínima para que você possa ministrar uma aula mais segura, adequada para os alunos. A teoria, o conhecimento, é importante, mas o mais importante é você conseguir transmitir. Então, penso que essa formação didática de como repassar o conteúdo seja um saber extremamente importante para você ensinar. (MÉTODO).
3 Interdisciplinaridade! Pegar seu assunto e jogar para o cotidiano. Aula diferenciada, meu foco é esse. (CONFIANÇA).
4 Essa questão de teoria e prática, levar para o campo, para o laboratório, conseguir um dispositivo, outras formas de mostrar o que quer repassar. Quando começam a aplicar o conhecimento acabam se interessando mais, trazendo projetos. Deixo a criatividade deles livre para produzir, mas fico acompanhando. [...] cada aluno é um aluno. (ENTUSIASMO).
5 Toda semana eu dizia: vou desistir, não sou professora. Aí, fui vendo que os alunos estavam conseguindo aprender. E fui perguntando: está dando certo assim? Querem que mais prática desse assunto? Via que estavam entendendo. Então, estou conseguindo pegar o sentido de organizar uma aula. Fui percebendo que estava começando a aprender a ser uma professora. Não estava só jogando assunto. Estava tentando mostrar como é que iam aprender antes deles aplicarem. Entendo que o saber é isso: é como você organiza os seus conhecimentos para poder passar para os alunos. (EMPATIA).
6 Tirando da minha experiência, da vivência, eu acredito, é formação humanística. Esses saberes que fazem realmente a diferença. Nós, tecnólogos, por não ter essa formação específica da docência, temos um desafio imenso. (EXEMPLO).

FONTE: Organizada pela pesquisadora tendo como referência os dados empíricos

Na seção 3, vimos o papel fundamental do interlocutor na constituição do significado de um discurso. Para tanto, a problemática dos CSTs, anteriormente abordada na seção 2 e corroborada pelo discurso de EMPATIA na subcategoria 1.2, será brevemente retomada aqui

com o intuito de orientar a compreensão da análise sobre a aparente contradição da prevalência dos saberes pedagógicos pelos tecnólogos-professores. Com esse mesmo intuito, discorreremos sobre as categorias de saberes docentes na perspectiva de Pimenta (2002).

Os Cursos Superiores de Tecnologia constituem-se como uma das modalidades de Educação Profissional. A própria reiteração de que se trata de curso superior presente em sua nomenclatura dá indício de sua posição no rol dos cursos de graduação. No geral, a duração dos CSTs varia, dependendo da instituição, entre 2,5 a 3,5 anos, o que pode ser uma possível marca distintiva em relação aos bacharelados e licenciaturas, cuja duração mínima é entre 5 e 4 anos, respectivamente.

Os CSTs caracterizam-se, como vimos na seção 2, pelo “foco no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas específicas de conhecimento relacionado a uma ou mais áreas profissionais” (BRASILa, 2002, p. 17). Deste modo, a ênfase da formação recai sobre atividades práticas como recurso metodológico para promover ou mesmo favorecer a “compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico e do conhecimento que dá forma ao saber técnico e ao ato de fazer, com a valorização da cultura do trabalho e com a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais” (BRASIL, 2002a, p.14).

Observamos que a ênfase da formação do tecnólogo recai no saber-fazer (aplicação do conhecimento técnico na produção de tecnologias e/ou resolução de seus problemas), uma vez que sua prática profissional é voltada para essa ação. No entanto, o saber-fazer do tecnólogo difere do saber-fazer do professor. Daí que o tecnólogo-professor precisa elaborar os saberes que lhe faltam: os saberes pedagógicos e da experiência, o que é possível na própria ação de ensinar, na própria prática profissional como professor, conforme afirma Pimenta (2002, p. 26-27): “[...]Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram apenas com o saber da prática[...]. É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico”.

Como a autora se refere à formação de professores licenciados, faz-se mister complementar que sua afirmação visa dizer que os saberes sobre educação e pedagogia por si sós, sem a devida relação com a prática social, não serão capazes de fundamentar a necessária reflexão que levará à construção dos saberes pedagógicos. Nesse sentido, esse campo do conhecimento, ausente na formação dos tecnólogos, deveria ser provido, como vimos, pela formação pedagógica prevista nas normativas inerentes à formação de professores da EP.

Isso posto, era de se esperar que, dada sua formação profissional, os tecnólogos-professores valorizassem, sobretudo, os saberes do conhecimento e da experiência como saberes fundamentais para ensinar na EP. Entretanto, RIGOROSIDADE aponta que busca conhecer e aprender sobre [...] *didática, dinâmicas de grupo para curso superior, metodologia ativa*. E acrescenta outros saberes que os professores que atuam em cursos de graduação devem se apropriar, como os que se referem aos requisitos legais, que abordam assuntos sobre *a inclusão, a questão das relações éticas, cidadania, relações étnico-raciais [...]. Realidade que a gente tem que estar atento como docente. Um saber geral que o professor tem que começar a se preocupar, a se apropriar*.

Conforme podemos observar, após quatro anos de exercício da docência, RIGOROSIDADE, além de conhecer termos técnicos próprios do campo educacional, como didática e currículo, também compreendeu que para ensinar são necessários saberes que extrapolam a formação inicial do tecnólogo, reconheceu a necessidade de apropriar-se desses saberes e de (re)elaborá-los para melhorar sua prática de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos. Além disso, a participante demonstrou conhecer os requisitos legais que orientam a elaboração do currículo dos cursos de graduação ao mencionar um saber geral que diz respeito aos temas transversais - assuntos atuais e emergentes de interesse social e político, como inclusão, cidadania, meio ambiente, relações étnico-raciais, ética dentre outros, considerados conhecimentos necessários para saber ser e saber conviver em mundo plural e diverso.

Um vocábulo utilizado por CONFIANÇA também diz respeito aos princípios legais do currículo que, de modo geral, fica restrito aos professores licenciados, ao menos no aspecto do seu uso na linguagem e na prática docente. Ao discorrer sobre os saberes necessários para ensinar na EP, CONFIANÇA não só indicou, como demonstrou, que o utiliza em suas aulas: *Interdisciplinaridade! Pegar seu assunto e jogar para o cotidiano. Aula diferenciada, meu foco é esse*.

Embora a intenção de CONFIANÇA fosse demonstrar conhecimento acerca das discussões atuais sobre o ensino, fez uma confusão entre o significado de dois dos termos que se configuram como princípios da EP técnica de nível médio: interdisciplinaridade e contextualização. No entanto, isso não implica que não saiba empregá-los de acordo com a intencionalidade da aula. Ao destacar que ministra aula diferenciada, também deseja demarcar a distinção de sua prática, intentando produzir um efeito de sentido: sua prática docente é diferente da prática dos demais professores. Inferimos pelo enunciado que CONFIANÇA desenvolve uma aula dialógica, problematizadora na qual aborda interdisciplinarmente



situações cotidianas ou propõe estudos de caso, aulas práticas nas quais estimula a participação dos alunos.

Ambos participantes evidenciaram saberes que preferimos nomear de saberes da formação pedagógica, visto que entendemos, sustentados em Pimenta (1996), que a Pedagogia se constitui de uma ciência que fundamenta a compreensão e a reflexão sobre a educação dos homens e mulheres histórica e socialmente situados. E como tal, oferece conhecimentos sistematizados que nos permitem compreender, planejar e intervir no processo ensino-aprendizagem. São conhecimentos, portanto, teorizados a partir da observação da prática social desses homens e mulheres que ao longo do tempo fabricaram e ainda fabricam modos de ensinar/aprender. Desse modo, o conhecimento pedagógico é um dos fundamentos da prática docente, pois a alimenta e é por ela alimentado.

Considerando o espaço institucional e o campo teórico em que atuam os tecnólogos-professores, entendemos, apoiados em Moura (2008, 2014), que os saberes da formação pedagógica também devem ser compostos pelos conhecimentos das ciências da educação, da didática e da área da EP, porque entendemos que a EP ainda não é compreendida em sua totalidade por aqueles sujeitos, ainda que sejam oriundos de curso superior de tecnologia, uma das formas de ensino na qual a EP, como prática social da educação e da formação de trabalhadores se organiza.

Observemos como MÉTODO, claramente, faz referência à necessidade de formação pedagógica dos tecnólogos-professores, inclusive considerando a didática como um dos saberes basilares para o ensino: *Ter uma base, uma formação mínima, para que você possa ministrar uma aula mais segura, adequada para os alunos. A teoria, o conhecimento, é importante, mas o mais importante é você conseguir transmitir. [...]*

Poderíamos até limitar o sentido da fala do participante à didática, considerando seu lugar de fala. No entanto, ao fazer referência à aula adequada aos alunos, percebemos que a formação requerida extrapola o sentido inicialmente dado. Para adequar a aula aos alunos é necessário conhecê-lo. E conhecer o aluno, como afirma Freire (2002, p. 19), passa pela “questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista”. Assim, a base a que se refere MÉTODO se amplia, vez que conhecer o aluno implica percebê-lo para além dos aspectos cognitivos, envolvendo também o seu contexto pessoal e social.

Ao que parece, é nessa direção que podemos compreender o discurso de EXEMPLO. A partir da vivência, da experiência, o participante considera que um saber que faz a diferença [...] *é formação humanística. Esses saberes que fazem realmente a diferença. Nós,*

*tecnólogos, por não termos essa formação específica da docência, temos um desafio imenso. Acreditamos que o uso do plural para se referir à formação humanística corrobora o que dissemos: a formação da qual falam os tecnólogos-professores envolvem para além da didática, a pedagogia, as ciências da educação e necessariamente a EP, como anteriormente observamos.*

ENTUSIASMO não utiliza em seu discurso termos técnicos que revelem conhecimento dos saberes pedagógicos como o fizeram MÉTODO, RIGOROSIDADE e CONFIANÇA. Entretanto, encontramos em sua fala marcas discursivas que permitem inferir a elaboração desses saberes: *levar para o campo, para o laboratório[...]. Quando começam a aplicar o conhecimento acabam se interessando mais, trazendo projetos. [...] cada aluno é um aluno. Deixo a criatividade deles livre para produzir, mas fico acompanhando.*

Ao destacar as diversas estratégias que utiliza para promover a aprendizagem, ao reconhecer que cada aluno é um aluno, ENTUSIASMO assim como MÉTODO, demonstra entender e respeitar sua singularidade e ritmo no processo de aprender. Dessa forma, faz emergir um tipo de conhecimento, considerado por Shulman (2014), como um dos que compõem a base para o ensino: o conhecimento dos alunos e de suas características. Como essa participante adquiriu esses saberes? Pelo sentido de sua fala, experimentando, tateando, como diz Huberman (2007), e refletindo sobre a ação, na ação e sobre a reflexão na ação, como defende Pimenta (2002).

Isso também é o que fez EMPATIA ao ver-se diante de seu novo lugar e posição de sujeito. Ao responder sobre os saberes, relatou seus primeiros momentos como professora. Em seu discurso descreveu, com minudência, como sobreviveu ao início da sua prática docente. Reparemos que, ao ingressar na docência, EMPATIA afirmava não ser professora, logo pensava, sentia, falava e agia como tecnóloga: *[...] vou contar mais ou menos como é que comecei: assinei na segunda; terça, ambientação; sexta, o professor me jogou dentro de sala. E eu: como assim? [...] Toda semana eu dizia: vou desistir, não sou professora! Ai, fui vendo que os alunos estavam conseguindo aprender.*

Reparemos como a iniciação à docência, de fato, recebe pouca atenção dos gestores. Notemos a angústia porque passou EMPATIA, apesar de fazer referência à participação em uma atividade promovida pela instituição. Contudo, no âmbito do departamento, nenhum apoio lhe fora oferecido. Ainda assim, atravessada de medo e insegurança, encontrou um modo próprio para seguir no caminho da docência. O que a motivou? Em que se sustentou para organizar sua prática? EMPATIA continua: *E fui perguntando: está dando certo assim? Querem mais prática desse assunto? Via que estavam entendendo. Então, estou conseguindo*

*pegar o sentido de organizar uma aula. Fui percebendo que estava começando a aprender a ser uma professora!*

Ao tomar consciência de seu novo lugar de fala, percebeu que seu saber-fazer não lhe oferecia instrumentos que abarcassem parte do saber-fazer docente, então intuiu que os alunos poderiam orientá-la nessa direção. Também como fez ENTUSIASMO, foi elaborando e validando estratégias que demonstraram resultados positivos com e para os alunos. Nesse movimento de prática reflexiva, foi construindo um repertório de saberes pedagógicos que agora a fazem se reconhecer professora.

Para EMPATIA, o saber necessário para ensinar na EP que os professores devem possuir é a capacidade de organizar os conhecimentos para poder passá-los para os alunos. Mas é preciso desvelar sua contradição. Nesse enunciado, é possível constatar a condição material de produção do discurso e do lugar de fala da participante. Explicamos: mesmo estando em um momento de transição da fase de sobrevivência/descoberta para a fase de estabilização (HUBERMAN, 2007), EMPATIA consegue perceber que o conhecimento escolar não é a transcrição do conhecimento disciplinar, que para ensiná-lo é necessário torná-lo conteúdo de ensino, ainda que de imediato seu discurso pareça reduzir o ensinar à mera transmissão de conteúdos.

É justamente tal saber que Shulman (2014, p. 206) denomina de conhecimento pedagógico do conteúdo, o qual considera “um amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional”. No entanto, elaborar esse saber estruturante da ação docente, fruto de esforço pessoal no trabalho para tornar os conhecimentos científicos ensináveis, não evitou que EMPATIA pensasse o ensino como transmissão de conteúdo.

Nos trechos de fala de todos os participantes, é possível observar que os tecnólogos-professores, mesmo aqueles que possuem menos tempo de docência - como EMPATIA e ENTUSIASMO que ainda estão buscando seus modos de ser e estar na profissão, seu fazer-saber - refletem sobre sua prática (i)mediata conferindo-lhe um estatuto epistemológico, conforme defende Pimenta (2002).

Inferimos que os desafios enfrentados na prática docente levaram os participantes a considerarem que a formação humanística, no sentido discorrido, constitui o corpo de saberes que minorariam as dificuldades dos tecnólogos que exercem a docência. O enunciado de EXEMPLO, entendemos, explicita a formação que julgam lhes fazer falta: a formação pedagógica.

Diferentemente do estudo de Paiva (2017), no qual os sujeitos privilegiaram os saberes experienciais, os professores-tecnólogos participantes desta pesquisa deram destaque aos conhecimentos e saberes pedagógicos, ainda que valorizem também os saberes da experiência e do conhecimento específico. É sobre esses saberes e conhecimentos que tratamos a seguir.

#### QUADRO 08: Subcategoria 2.2 –Saberes disciplinares e experienciais

<b>CONTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES</b>
1 Como professora de tecnólogo e de técnico, sempre tive muita dificuldade porque eu nunca atuei como profissional prático. Para demonstrar alguns conhecimentos práticos da profissão, tenho certa dificuldade [...]. Tenho que elaborar estratégias que levem esses alunos para o campo, vou reaprender junto com eles. O que não vivenciei não posso passar de forma adequada. Me identifiquei mais com a parte social do curso, de política pública, de teoria. Quando pego uma disciplina mais técnica, peço a opinião do colega. (RIGOROSIDADE).
2 Penso que é importante sempre ir em busca de conhecimento contínuo na sua área específica e na parte didática também. A tecnologia avança muito rápido. Aprendi isso aqui, vou ensinar isso aqui. Não dá. (MÉTODO).
3A vantagem do curso tecnólogo é muita aula prática. Tento fazer isso com o aluno. Tirar de sala de aula o máximo possível fazer com que o aluno veja isso de uma forma boa, que não seja cansativa. (CONFIANÇA).
4 A sala de aula é um ambiente que nunca vai ser igual, deixou de ser simplesmente o quadro e o pincel. Sempre vai ter ali as diferenciações e você vai ter que saber mediar isso, interagir no conteúdo no aspecto teórico-prático com a vivência de sala de aula. (EXEMPLO).
5 Não existe só uma forma de passar conteúdo. Existem várias formas que você pode instigar aquele aluno a aprender. Tem aluno que vai entender de uma forma e aluno que vai entender de outra. Sala de aula é um laboratório. Tenho uma disciplina que é igual a da noite, o perfil dos alunos é diferente. Então, acho que no dia a dia também se fazem os saberes. (ENTUSIASMO).
6 Falar da questão dos saberes vou contar mais ou menos como comecei. Não fiz o estágio de docência no mestrado. Quando entrei aqui, a disciplina já estava correndo. Não era uma disciplina que tinha intimidade. O que vou fazer? E agora? Como é que vou me organizar? Porque eu não vou dar um seminário. Não vou ser técnica, também. Tenho que ensinar. Tenho que realmente passar um assunto para eles. E fui perguntando: está dando certo assim? Querem que eu melhore? Como é que está? E esse conhecimento fui tentando adquirir e fui melhorando. (EMPATIA).

Fonte: Organizada pela pesquisadora tendo como referência os dados empíricos

Entendemos pertinente, antes de adentrarmos as análises dessa subcategoria, distinguir os dois tipos de experiência que os professores iniciantes possuem: de aluno e de professor iniciante. Pimenta (2002) defende que esse saber é basilar para a construção da identidade docente, mas que é necessário distinguir a especificidade dessas experiências. Embora fale do processo de formação inicial do professor em cursos de licenciatura, pensamos que sua

ponderação cabe no contexto da iniciação dos tecnólogos-professores na docência. Conforme diz, os jovens professores em formação olham para a escola da perspectiva de alunos que foram. É preciso, então, que os iniciantes desloquem esse olhar e passem a ver a escola e a profissão da perspectiva que agora assumem: com o olhar do professor; a enxergarem-se a si mesmos como professores. Esse movimento, necessariamente, passa pelo processo de reflexão, sem o qual as experiências nada mais serão que eventos/episódios que pouco ou nada poderão contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da prática docente.

García (2010) pondera justamente esse ponto: o valor da experiência reside na possibilidade de favorecer a aquisição de novas aprendizagens ao professor. Nesse sentido, os anos de experiência podem não corresponder aos anos de aprendizagem da profissão. Em vista disso, a iniciação docente e a forma como ela se dá parecem ter ainda mais importância para o desenvolvimento profissional do professor.

As dificuldades encontradas por RIGOROSIDADE ao se deparar com uma disciplina de cunho mais teórico-prático corroboram a ideia de García (2010) acerca do valor da experiência em possibilitar novas aprendizagens. Por outro lado, a falta delas torna mais difícil a aprendizagem da profissão, como podemos observar na fala da participante da pesquisa. Observemos a fala da participante: *Como professora de tecnólogo e de técnico, sempre tive muita dificuldade porque eu nunca atuei como profissional prático. Para demonstrar alguns conhecimentos práticos da profissão, tenho certa dificuldade[...].*

A falta de experiência profissional não oportunizada na sua formação inicial como tecnóloga somada às poucas oportunidades de atividade prática no curso, quando ainda era acadêmica, parecem à RIGOROSIDADE ser a causa de suas dificuldades para organizar situações de aprendizagens da prática para seus alunos. No entanto, o olhar de professora conferida pela posição que agora ocupa lhe obriga a buscar formas de suprir essa lacuna: [...]. *Tenho que elaborar estratégias que levem esses alunos para o campo, vou reaprender junto com eles. [...] Quando pego uma disciplina mais técnica, peço a opinião do colega.* E assim, RIGOROSIDADE vai promovendo, ela própria, as experiências de que precisa para melhorar seu desenvolvimento profissional. Isso é possível porque refletiu e agiu sobre a situação.

O exercício da docência para os tecnólogos-professores lhes apresenta situações que os fazem avaliar a prática e seus saberes continuamente, pelo que também sugere o discurso de MÉTODO: *Penso que é importante sempre ir em busca de conhecimento contínuo na sua área específica e na parte didática também. A tecnologia avança muito rápido. Aprendi isso aqui, vou ensinar isso aqui. Não dá.*

Na fala de MÉTODO, os saberes do conhecimento específico e pedagógico se complementam, mas essa compreensão, inferimos, tem se dado a partir da experiência das exigências do fazer docente. Ainda que não esteja explícito, também CONFIANÇA valoriza os saberes disciplinares, entretanto, parece buscar formas de transformá-los, de torná-los ensináveis por meio das atividades práticas, como relata: [...] *A vantagem do curso tecnólogo é muita aula prática. Tento fazer isso com o aluno. Tirar de sala de aula o máximo possível. Fazer com que o aluno veja isso de uma forma boa, que não seja cansativa.*

Inferimos que as experiências exitosas acumuladas permitiram a CONFIANÇA ir consolidando seu repertório de saberes e sua identidade docente. Entretanto, ponderamos: se uma boa aula só é possível fora de sala de aula, a fala de CONFIANÇA nos sugere que a compreensão que possui desta a reduz à estrutura física do ambiente, o que nos encaminha para alguns efeitos de sentido. Antes, porém, é necessário clarificar que CONFIANÇA atua nos cursos técnicos de Agricultura e Agropecuária, considerados eminentemente práticos.

Assim, um primeiro sentido é o da impossibilidade de ensinar os conhecimentos e práticas da agricultura/agropecuária separando essa da teoria e que isso não é possível de ser feito em sala de aula. Um segundo, é que CONFIANÇA deseja demonstrar que contraria e nega o ideário pedagógico tradicional, que se caracteriza principalmente pelas aulas expositivas dogmáticas, na qual o professor é o centro da ação pedagógica e o aluno dela participa passivamente. Desse modo, sinaliza que é um docente de prática progressista.

EXEMPLO, conforme podemos observar, também demarca os lugares dos saberes disciplinares e da experiência como saberes necessários para ensinar na EP: *A sala de aula é um ambiente que nunca vai ser igual, deixou de ser simplesmente o quadro e o pincel. Sempre vai ter ali as diferenciações e você vai ter que saber mediar isso, interagir no conteúdo no aspecto teórico-prático com a vivência de sala de aula.*

Na compreensão de EXEMPLO, a sala de aula hoje, no sentido de classe, de conjunto de alunos, engendra sentidos diferentes da metáfora que usa para dizer como ela era. Diferente de CONFIANÇA, não se refere a ela como espaço físico da aula. O sentido posto é o da diversidade dos alunos atendidos, tanto em relação a níveis e condições de aprendizagem quanto de origem sociocultural. Pelos não-ditos do discurso do participante, podemos inferir que os professores, em outros tempos, não tinham essa realidade que agora se desenha para os jovens professores. Desses, se exige que tenham domínio do conteúdo técnico, gestão da sala e saibam mediar tanto as aprendizagens quanto as diferenças.

Se para os professores veteranos coordenar tantas atividades não é fácil, para os principiantes se torna tarefa ainda mais complexa. É o que demonstra o relato de EMPATIA:

*Quando entrei aqui, a disciplina já estava correndo. Não era uma disciplina que tinha intimidade. [...] o que vou fazer? E agora? Como é que vou me organizar? Porque eu não vou dar um seminário. Não vou ser técnica, também. Tenho que realmente passar um assunto para eles. Tenho que ensinar [...].* Observemos que a participante ao se questionar e refletir sobre as experiências de sua própria formação profissional, nega as práticas de professores pelos quais passou e decide buscar estratégias diferentes.

Nessa direção, EMPATIA tomou como parâmetro para organizar sua prática o diálogo com os alunos: [...] *fui perguntando: está dando certo assim? Querem que eu melhore? Como é que está? E esse conhecimento fui tentando adquirir e fui melhorando.* A partir das respostas negativas ou positivas às estratégias que empregava, ia (re)modelando a prática.

Notemos que a aprendizagem que diz ter adquirido deu-se ao longo da disciplina, na relação entre o tempo de prática, o conhecimento e os alunos. Como afirma Tardif (2014) “[...] a dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência prática da profissão numa carreira, é crucial na aquisição de competência e na implantação das rotinas de trabalho [...], na estruturação da prática”. Nesse sentido, pondera o autor, o tempo:

É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o *eu* pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um *Eu profissional*. A própria noção da experiência que está no cerne do *eu profissional dos professores* e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo. (TARDIF, 2014, p. 108-109)

Além da questão da dimensão temporal dos saberes da experiência, o discurso de EMPATIA é impactante sobre aspectos diversos, pois traz vários elementos para a discussão: a negação das práticas de professores que teve em sua experiência de aluno; a falta de apoio institucional; a solidão e o isolamento do professor; a complexidade do trabalho docente e a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo como saber elementar para a docência na EP.

Em relação à negação das práticas de seus professores, García (2010) afirma, apoiado em van Veen, Slegers e van den Vem (2005), posto que a docência é uma atividade baseada na interação humana, que as emoções têm um papel essencial no trabalho e na construção da identidade docente. Desse modo, os professores iniciantes vão constituindo sua identidade e elaborando suas concepções sobre ensino, aprendizagem, escola e educação a partir das crenças e valores dos seus professores e de suas práticas. Considerando que essa identificação

é motivada mais por aspectos emocionais que racionais, nem sempre serão objeto de reflexão, portanto, difíceis de serem reelaboradas no processo de formação inicial ou de iniciação profissional.

Como todas as emoções, no entanto, elas podem ser positivas e/ou negativas. Essas parecem ser o caso de EMPATIA, conforme seu enunciado, uma vez que busca em sua prática afastar-se dos modelos das práticas docentes de alguns de seus professores. Assim, as dificuldades da prática levam-na a uma atitude de reflexão permitindo-lhe (re)construir suas concepções de ensinar-aprender, suas estratégias e sua identidade docente.

A postura pedagógica de EMPATIA favorece o seu desenvolvimento profissional docente, entendido por Marcelo (2009, p. 9) “como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”. Desse modo, EMPATIA demonstra agir com bom senso, ao avaliar sua prática continuamente. Sem o saber, ou sem ter ainda consciência, EMPATIA vai adquirindo conhecimentos necessários que, segundo Freire (2002), se constituem como exigências do ensinar. Essa postura de avaliação crítica sobre a prática educativa configura-se para o autor como uma forma de respeito para com o educando, “pois o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. (FREIRE, 2002, p. 26)

Pelo que relata, EMPATIA demonstra que sua prática se realiza em quase completa solidão e falta de apoio institucional em relação à complexidade do ato pedagógico, em especial à atividade de transformar os conteúdos disciplinares em conhecimentos ensináveis. Daí García (2010) afirmar que os professores desenvolvem suas atividades profissionais tendo apenas os alunos como testemunhas. E como vimos é por eles e com eles que EMPATIA aprende a ensinar e se vai constituindo professora.

O mesmo ocorre com ENTUSIASMO pelo que podemos constatar de sua fala. No entanto, ao que parece, a experiência trazida da formação profissional era mais positiva do que a de EMPATIA e a ajudou organizar sua prática com menor dificuldade. Logo compreendeu que para despertar o interesse dos alunos por aprender precisa, dentre outras coisas, significar os conteúdos. Desse modo, faz uso de diversas estratégias metodológicas como aulas práticas e experimentos, nos quais os alunos são protagonistas, mas sob seu acompanhamento e encaminhamento, conforme enuncia: [...] *conseguir um dispositivo, outras formas de mostrar o que quero repassar. Quando começam a aplicar o conhecimento acabam se interessando mais, trazendo projetos. Deixo a criatividade deles livre para produzir, mas fico acompanhando. [...] cada aluno é um aluno.*



Pela totalidade do texto inferimos que a prática docente da participante é mais progressista do que sugere uma parte do seu discurso – repassar conteúdos – o que nos leva a afirmar que nem a formação inicial, nem a incipiente experiência docente de ENTUSIASMO forneceram-lhe recursos linguísticos suficientes para descrever os saberes que mobiliza em sua prática e que acredita sejam necessários para ensinar na EP, embora possamos extraí-los do sentido de seu discurso.

García (1992), fundamentado em Showers, Joyce e Bennett (1987), afirma que a concepção de ensino dos professores influencia sua maneira de ensinar. Com base nessa afirmação, supomos que ENTUSIASMO concebe o ensino como uma atividade na qual o aluno tem papel fundamental e os conteúdos são meios para que tenham condição de elaborarem seus projetos de trabalho/estudo e de vida. Desse modo, ENTUSIASMO parece compreender, ao deixar seus alunos livres para criar, para produzir a partir do que apresenta, que a aprendizagem precisa ter sentido, ser significativa. É a partir dos sentidos atribuídos pelos alunos a sua proposta de ensino que esses aderem e realizam suas atividades e aprendem não só os conteúdos, mas também formas de lhe darem uso.

Apoiando-nos em Gauthier *et al* (2013) e no relato de EMPATIA, retomamos a questão da falsa aparência dos saberes da docência. Podemos dizer que, assim como a linguagem, a docência não é transparente: o que o aluno sabe da profissão docente é apenas a parte visível da ação do professor durante a interação na aula, o que não representa todo o saber-fazer docente. Mesmo durante a aula, o professor se depara com situações que exigem a tomada de decisão na ação ou a mudança do curso, ou ambas, cujos fundamentos que as orientaram não são perceptíveis aos olhos dos alunos.

Apesar de algumas contradições em parte de alguns discursos, podemos dizer que a formação discursiva dos participantes se aproxima do paradigma de formação de professor crítico-reflexivo, embora o sentido que ENTUSIASMO e EMPATIA conferem ao seu saber-fazer, pelo vocábulo que utilizam – passar conteúdo – se aproxime da concepção de ensino do modelo de formação da racionalidade técnica. Atribuímos isso ao fato de ainda estarem ambas se apropriando da cultura profissional e de seu léxico, dado que possuem poucos anos de docência, um e três anos, respectivamente.

É importante destacar que a experiência vivenciada como aluno é importante para o desenvolvimento profissional dos professores, ainda mais para os iniciantes, pois independente de sua qualidade, oferecem parâmetros para construir o professor que desejam se tornar e lhe dão subsídios para o enfrentamento dos desafios e das dificuldades da

prática docente. São esses que estarão no foco da análise da Categoria Geral 03 e Subcategorias 3.1 e 3.2.

#### 4.4 Categoria Geral 03: Dificuldades e desafios da prática docente

Nesta subseção, analisamos as dificuldades e desafios da prática docente dos tecnólogos-professores iniciantes. Os professores iniciantes têm de equilibrar muitas atividades e ainda ensinar os alunos. Tendo as mesmas responsabilidades dos veteranos, ainda precisam, dentre outras tarefas: conhecer os estudantes, o currículo e o contexto institucional; selecionar conteúdos e estratégias de ensino; desenvolver um repertório de saberes que sustentem sua prática e que lhes permitam sobreviver na profissão e desenvolver sua identidade profissional (GARCÍA, 2010). Nos trechos de fala a seguir, nossos participantes revelam suas estratégias diante das dificuldades e desafios encontrados em suas práticas. É disso que tratamos nas Subcategorias 3.1 Buscar estratégias de mudanças e 3.2 Lidar com níveis e diferenças de aprendizagem (QUADROS 09 e 10).

QUADRO 09: Subcategoria 3.1 - Buscar estratégias de mudanças

<b>CONTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES</b>
1 O que vier hoje não vejo mais como desafio. Se disser que é para eu dar uma aula de um determinado tema da minha área, eu dou tranquilo e calmo [...]. Porque eu era coordenador e professor, todas as disciplinas do curso foram ministradas por mim [...]. (CONFIANÇA).
2 Importante é conhecer o aluno. Não ter a turma, mas alunos porque existe muita individualidade, perfis diferentes. Se você tratar todo mundo como turma, generaliza. Procuo conhecer desde a primeira aula, e durante toda a disciplina o perfil de cada aluno, ajuda a ter um entendimento, confiança. O aluno percebe que está falando para ele e não para a turma. Cria uma relação de confiança aluno-professor e não professor-turma consequentemente, um aprendizado equivalente para todos. Essa é uma estratégia para você ter uma boa comunicação e um <i>feedback</i> . (MÉTODO).
3 O professor sempre está tentando mudar. Buscar novas alternativas, buscar novas formas de estudo e tentar repassar algo novo. Também é aluno: o professor consegue perceber a sua evolução como docente. (EXEMPLO).
4 Estudar, buscar aperfeiçoamento, formação e ao mesmo tempo trabalhar; [...] a inclusão; lidar com turmas diversificadas [...]. Você tem que ficar pensando: a forma que faço, eu também aprenderia? É aprender a aprender[...]. Falo da minha história, coloco-os para sonharem: se eu consegui, eles também conseguem. (ENTUSIASMO).
5 A questão da evasão é uma das principais preocupações. Procuo me meter na vida deles para entender as razões e ver em que o Instituto pode ajudar a acolher esse aluno. Quando estudava a maior parte da turma era de estudantes profissionais. Hoje tenho alunos que estão na terceira formação. Já tive aluno com mestrado, mães, pais, policiais. O desafio é o nível, geralmente faço um diagnóstico e a partir daí vou bolando estratégia. (RIGOROSIDADE).
6 Buscar auxílio com o pessoal da pedagogia e do Napne, tentando entender como faz, como resolve e como é que integra dentro da turma. Perguntar o que precisam. Nivelar aqueles que não estão conseguindo acompanhar. Tentar mudar. Observo os alunos, como é que adquiriram o conhecimento. Mudar a metodologia alternando. Aqui vou botar uma prova teórica mas na outra vou botar uma prática. Na organização da aula tento mudar a didática que utilizo. Buscar a que melhor se adapta [...]. (EMPATIA).

Fonte: Organizada pela pesquisadora tendo como referência os dados empíricos

Existem muitos estudos no estrangeiro sobre a iniciação à docência. Porém, poucos são os programas de apoio. No Brasil, tanto os estudos quanto os programas sobre a inserção profissional dos professores iniciantes são escassos. Diante disso, têm sido raro os órgãos responsáveis pelo ensino, como as secretarias de educação e/ou escolas, desenvolverem políticas de apoio aos professores iniciantes (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). Esse fato leva Nóvoa (2007) a afirmar que as instituições de ensino, além de não implementarem tais políticas, acabam por dificultar ainda mais o desenvolvimento dos iniciantes aos lhes atribuírem os piores horários e turmas.

O relato de CONFIANÇA sobre sua inserção na docência revela que os estudos sobre a iniciação profissional dos professores não têm conseguido reverberar no interior das instituições: *O que vier hoje não vejo mais como desafio. Se disser que é para eu dar uma aula de um determinado tema da minha área, eu dou tranquilo e calmo. [...] Porque eu era coordenador e professor, todas as disciplinas do curso foram ministradas por mim [...].*

A experiência relatada pelo participante revela que é pouco comum as instituições terem programas ou ações que visem minorar as dificuldades ou apoiar a prática docente dos iniciantes. A inexistência de tais ações pode contribuir para o abandono da profissão. Eis porque Gatti *et al* (2011, p. 217) sugerem a “implantação de um sistema organizado de apoio e acompanhamento aos professores que estão iniciando a docência” como meio de diminuir as taxas de abandono e manter os bons professores na profissão.

Abandonar a profissão, aparentemente, não foi uma opção considerada por CONFIANÇA. Ao contrário, a experiência de se ver assumindo tamanhas e diferentes responsabilidades, ainda no início da carreira, fortaleceu sua convicção de continuar na docência, o instrumentalizou e ampliou seu repertório de saberes para enfrentar demandas futuras.

As estratégias para superação das dificuldades que os iniciantes sentem para ensinar variam de acordo com as características pessoais e/ou do contexto institucional (FLORES, 2008) e do tempo de docência/fase em que se encontra na carreira (MARCELO, 1999; HUBERMAN, 2007). Assim, é possível perceber a influência das características pessoais nos modos de intervir frente às dificuldades que cada um dos participantes enfrentam. Embora algumas dessas sejam comuns a quase todos os participantes deste estudo, suas marcas individuais os diferenciam em seu fazer pedagógico.

Os alunos têm um papel importante no processo de constituição da identidade docente, que se inicia ainda quando estudantes, se consolida na formação inicial e estende-se ao longo

de todo o exercício profissional. Mas isso não se dá de forma automática nem é resultado de mera titulação. Ela é construída, fruto de um esforço pessoal e coletivo (GARCÍA, 2010).

No caso dos tecnólogos-professores cuja formação inicial não foi voltada para a docência, os alunos, aparentemente, têm mais importância ainda na orientação da atividade docente, pelo que podemos inferir do trecho de fala de MÉTODO: *Importante é conhecer o aluno. [...] porque existe muita individualidade, perfis diferentes. Se você tratar todo mundo como turma, generaliza. Procuro conhecer desde a primeira aula, e durante toda a disciplina, o perfil de cada aluno, ajuda a ter um entendimento, confiança.*

Mayor Ruiz (2008), citando pesquisa de Brown (1993), refere-se à comunicação oral com os alunos, como uma das estratégias para estabelecer relação de confiança com a turma, como uma das principais necessidades formativas dos professores iniciantes. Por seu lado, Sorcinelli (1992) afirma que promover *feedback* aparece como um das inquietudes que mais os perturbam. MÉTODO intui que ambos são importantes e investe nessa estratégia utilizando-se dela para ter acesso a informações tanto sobre seu desempenho quanto os dos alunos. Segundo acredita, ao estabelecer a relação de confiança [...] *O aluno percebe que está falando para ele e não para a turma. Cria uma relação de confiança aluno-professor e não professor-turma, conseqüentemente, um aprendizado equivalente para todos. Essa é uma estratégia para você ter uma boa comunicação e um feedback.*

O trecho de fala de MÉTODO ainda evidencia sua compreensão de que é necessário ver o aluno como indivíduo, ainda que trabalhe com um grupo. Tardif (2014) afirma que a questão da individualidade está no cerne do trabalho docente, pois os professores têm que fazer aprender os indivíduos, observando suas peculiaridades, evitando as generalizações, como bem observou o participante da pesquisa. Para tanto, o professor precisa conhecer seus alunos para poder agir com sensibilidade e discernimento, conforme suas diferenças. Destaca ainda a aquisição dessa aprendizagem como uma das características principais do trabalho docente, o que nos leva a inferir que MÉTODO já construiu esse saber que deve compor o repertório dos professores iniciantes.

Já para EXEMPLO, estudar para aprender mais sobre a profissão e dispor de mais recursos para ensinar é uma necessidade e uma estratégia tanto para fazer os alunos aprenderem quanto para ele se desenvolver como professor: *O professor sempre está tentando mudar. Buscar novas alternativas, buscar novas formas de estudo e tentar repassar algo novo. Também é aluno: o professor consegue perceber a sua evolução como docente..*

A estratégia de EXEMPLO volta-se para si mesmo como professor: quanto mais estuda e busca novas formas de ensinar aos alunos, mais espera aprender a ser professor.

Assim, compreende que “Ensinar inexiste sem aprender [...]” (FREIRE, 2002, p. 12). Essa busca empreendida por EXEMPLO, vai em direção do entendimento de Freire (2002, p. 14) sobre ser professor “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. É nesse sentido que entendemos a fala de EXEMPLO, ao dizer que o professor também é aluno.

A prática docente dos tecnólogos-professores iniciantes exige que pensem e desenvolvam estratégias para as quais, muitas vezes, seus repertórios de conhecimentos e saberes são insuficientes. É interessante observar que mesmo diante dos desafios não se acomodam. Eles agem, cada um a seu modo, de acordo com suas características pessoais e de tempo de docência. Mas, pelo que nos indicam seus discursos, todos compreendem que “[...] A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética” (FREIRE, 2002, p.19). E como tal, uma das exigências é o cuidado e atenção com a própria formação.

Nessa perspectiva, buscar o aperfeiçoamento, a formação, também é o caminho de ENTUSIASMO. Sua fala deixa transparecer quão difícil é superar esse desafio frente às várias demandas impostas pelo contexto institucional em que atua: inclusão de alunos com deficiência, turmas diversificadas, características do público atendido, dificuldade de implementar a pesquisa como princípio educativo: *Estudar, buscar aperfeiçoamento, formação e ao mesmo tempo trabalhar; desenvolver pesquisa no Ensino Médio; a inclusão; lidar com turmas diversificadas [...]. Você tem que ficar pensando: a forma que faço, eu também aprenderia? É aprender a aprender [...]*

Atenta às características típicas da idade de seu jovem público, ENTUSIASMO utiliza como estratégia de ensino a sua história de vida: [...]. *Falo da minha história, coloco-os para sonharem: se eu consegui, eles também conseguem.* Por meio desse recurso, a participante da pesquisa articula um discurso de identidade com seus alunos e incentiva-os a construir seus projetos de vida. Ao utilizar o recurso da linguagem para motivar seus alunos em busca de realizarem seus sonhos, mesmo sem o saber, ENTUSIASMO significa suas experiências e possibilita àqueles tomarem consciência de si como sujeitos de sua história, capazes de ressignificarem sua relação com o mundo.

Além disso, ENTUSIASMO tenta promover uma articulação entre o conhecimento a ser ensinado e a condição do aluno em aprendê-lo. Assim vai em direção à elaboração do conhecimento pedagógico do conteúdo o qual Shulman (1992), segundo García (2010), considera a centralidade dos saberes para ensinar. A partir da combinação dos conteúdos de

sua disciplina, com a pedagogia e a didática, o professor pode encontrar uma maneira de ensiná-los. Isso é o que faz ENTUSIASMO: coloca-se à altura dos seus alunos para se interrogar se do modo como ensina-os eles conseguirão aprender. O resultado de sua estratégia poderá ir modelando sua prática e promovendo a aquisição do conhecimento pedagógico do conteúdo. Essa compreensão envolve não somente aspectos técnicos, como a variação de métodos e modelos de ensino para ajudar na aprendizagem dos alunos, e a prática reflexiva mas também atitude pedagógica, o que se constitui o que Shulman (1992), citado por García (2010) chama de honestidade intelectual.

Ainda que sem a formação pedagógica, os tecnólogos-professores pensam pedagogicamente quando se deparam com as dificuldades dos alunos, isto é, refletem sobre os sentidos de suas práticas. E como diz Franco (2012, p. 160) “insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal [...] encontra-se em constante estado de *vigilância crítica*”. Como faz RIGOROSIDADE ante a eminência do abandono escolar de seus alunos em razão das dificuldades em continuarem estudando: *A questão da evasão é uma das principais preocupações. Procuro me meter na vida deles para entender as razões e ver em que o Instituto pode ajudar a acolher [...]*.

RIGOROSIDADE sabe que a mudança e a diversidade do perfil dos alunos implica diretamente na sua prática docente. Diante do desafio de atender público tão diferenciado que lhe exige a adoção de medidas que possibilitem a aprendizagem, traça uma estratégia: [...] *Hoje tenho alunos que estão na terceira formação. Já tive aluno com mestrado, mães, pais, policiais. O desafio é o nível, geralmente faço um diagnóstico e a partir daí vou bolando estratégia.*

Embora indique que vai intervindo a partir do diagnóstico feito, destacamos como o ponto central da fala de RIGOROSIDADE sua postura diante da possibilidade de evasão do aluno. Não se ater em sua prática à dimensão da formação cognitiva dos alunos demonstra compreender que a função social da educação comporta outras dimensões, indo ao encontro do que diz Freire (2002, p. 16): “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar”.

RIGOROSIDADE compreende o contexto educacional em que trabalha, bem como o contexto social do qual seus alunos são oriundos. Deste modo, compreende que “[...] A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção” (FREIRE,

2002, p. 19). Ao levar em conta as diversas origens, trabalho, nível de aprendizagem dos seus alunos, RIGOROSIDADE acolhe-os e encaminha-os para os espaços responsáveis pelas políticas que possam contribuir para sua permanência e sucesso escolar.

Na maioria das vezes, os tecnólogos-professores iniciantes se deparam com dificuldades de natureza distintas que extrapolam os limites de sua interação rotineira, como o auxílio dos alunos e/ou dos colegas veteranos, levando-os a recorrerem a setores específicos da instituição. Observemos como EMPATIA precisa lançar mão de várias estratégias para promover a inclusão de alunos com deficiência ou com falta de pré-requisitos para acompanhar os conteúdos: *Buscar auxílio com o pessoal da pedagogia e do NAPNE, tentando entender como faz, como resolve e como é que integra dentro da turma. Perguntar o que precisam. Nivelar aqueles que não estão conseguindo acompanhar. Tentar mudar. [...]*.

Diferentemente dos achados das pesquisas de Flores (2008) e/ou por ela citadas sobre as estratégias dos iniciantes para lidar com as dificuldades, a participante recorre não só aos alunos e pares, como também a outros atores da instituição. Reparemos que EMPATIA se coloca aberta a aprender e a intervir e busca a ajuda que julga necessária, como o setor de apoio pedagógico e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas-NAPNE, que sabe existirem no Campus.

Além disso, observa o desempenho dos alunos, as respostas que apresentam, muda suas estratégias de ensino adequando-as às especificidades da turma, reorienta sua prática. Embora possa não agir deliberadamente com este objetivo, EMPATIA parece saber que “[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito” (FREIRE, 2002, p. 38). E é a partir dessas leituras e reescritas que EMPATIA vai se desenvolvendo profissionalmente como docente.

Vimos que as estratégias adotadas pelos tecnólogos-professores iniciantes para superar as dificuldades e os desafios da prática docente variam conforme a natureza desses e das suas características pessoais, institucionais e experienciais adquiridas ao longo do exercício da profissão. No entanto, independente disso, há atitudes que os une: a preocupação e zelo com que cuidam da aprendizagem de seus alunos; a compreensão do papel social que desempenham enquanto professores; o compromisso com a melhoria de sua prática, o que, conseqüentemente, promove seu desenvolvimento profissional docente.

QUADRO 10 Subcategoria 3.2 - Lidar com níveis e diferenças

<b>CONTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES</b>
1 Essa é uma realidade cada vez mais presente do Instituto. Esse público alvo tem um diferencial. É um grande desafio hoje, LIBRAS, a formação docente. Professor é uma profissão que está constantemente mudando. É um material novo que chegou. Esse é o desafio da formação. Tem aluno que é desafiador. (EXEMPLO).
2 Aluno com problema cognitivo, com uma deficiência física, saber lidar com ele. Você está no Integrado e dá essa mesma disciplina no subsequente, tem que mudar o nível, porque não pode dar no mesmo nível para todos. Apesar de com experiência é tudo. (CONFIANÇA).
3 A acessibilidade [...]. O grande desafio é lidar com as diferenças. Como abordar, como lidar, como trazê-los para equilibrar junto com a turma sem prejudicar os que já estão mais avançados e deixar esse aluno sem ter o básico, sem conseguir acompanhar o restante. (EMPATIA).
4 A docência traz públicos diferentes, alunos com mais idade, chefe de família. É uma abordagem diferente. O nivelamento da turma é um ponto desafiador. Alunos que não sabem mexer num computador e o que é bem evoluído. Incentivar alunos que têm mais facilidade para se desenvolver, ao mesmo tempo não esquecer aqueles que têm muita dificuldade, é um desafio muito grande. Assim como lidar com esse público especial que tem entrado. Também coloco como desafio a própria infraestrutura necessária para ministrar uma disciplina prática. A gente tem que buscar outros mecanismos. (MÉTODO).
5 Na minha época, quando estudei aqui a maior parte da turma era de estudantes profissionais e hoje em dia, não. Lidar com esse povo diferenciado, que tem a sua vida [...], essa questão do nível, dar atenção da mesma forma, motivar. E o outro é a questão da inclusão. (RIGOROSIDADE).
6. Todos os dias vivo desafios em sala de aula: estudar, buscar aperfeiçoamento, formação e ao mesmo tempo trabalhar; desenvolver pesquisa no Ensino Médio; a inclusão; lidar com turmas diversificadas, adolescentes, uma geração que quer tudo muito rápido. (ENTUSIASMO)

FONTE: Organizada pela pesquisadora tendo como referência os dados empíricos

De acordo com os enunciados dos participantes, a principal dificuldade para todos é lidar com alunos de diferentes níveis de aprendizagem e trabalhar com competência e qualidade com a inclusão das pessoas com deficiência, convergindo com parte dos achados das pesquisas de Flores (2008). As diversas formas de ensino da EP e a falta da formação pedagógica para exercer a docência foram consideradas como dificuldade por três participantes, corroborando, a primeira, parte dos achados de Paiva (2017), e a segunda, parte dos achados de Schneiders (2017), em suas pesquisas com os professores da EP. Outras dificuldades também foram destacadas pelos tecnólogos-professores iniciantes: dois participantes destacaram as condições de trabalho; um, a conciliação do trabalho com a formação; outro, a celeridade das mudanças nas demandas docentes.

Antes de iniciarmos as análises, há dois aspectos que queremos destacar: a diferença dos vocábulos utilizados pelos participantes para referirem-se à condição das pessoas com deficiência e a unanimidade dessa dificuldade entre as citadas pelos participantes.

Em relação aos vocábulos, embora as palavras utilizadas pertençam ao mesmo campo semântico, ao escolhê-las, como defende a AD, os participantes tiveram uma



intencionalidade, que pode indicar silenciamento em relação a outras formas de dizer, como meio de evitar a produção de sentidos indesejáveis, que poderiam suscitar situações de conflito por serem consideradas politicamente incorretas ou preconceituosas.

Quanto à questão da inclusão, inferimos ter sido motivada quando inquirimos sobre os saberes para ensinar na EP e um dos participantes colocou-a na perspectiva do conhecimento para lidar com as pessoas com deficiência. Daí, então, os demais a reiteraram e a retomaram quando elencavam suas dificuldades. Nesse ponto da entrevista, tivemos que intervir algumas vezes, até mesmo para instigá-los a discutir o que entendiam por inclusão, posto que suas falas limitavam-se às pessoas com deficiência. Inferimos, diante disso, a possível explicação para a presença dessa dificuldade na fala de todos os participantes, até mesmo para quem ainda não teve, até aquele momento, experiências com alunos nessa condição. A seguir, as análises.

Para EXEMPLO, ao lidar com as pessoas com deficiência sem a adequada formação, surgem duas situações que dificultam a prática docente, como indica sua fala: [...] *Tem aluno que é desafiador. [...] É um grande desafio hoje, LIBRAS, a formação docente. [...] Professor é uma profissão que está constantemente mudando. É um material novo que chegou. Esse é o desafio da formação humanística, de entender essa contextualização...*

Inferimos que o participante se refere ao aumento de alunos com deficiência em razão de políticas educacionais de nível nacional, mas também institucional. EXEMPLO reconhece que precisa estar atento para as necessidades de atendimento diferenciado desse público, contudo se ressentido da falta de apoio institucional, como a pouca ou nenhuma oferta de formação nessa área específica, para que possa oferecer tratamento individualizado a esses alunos. A necessidade de formação apontada também demanda a preparação para que os professores tenham condições de acompanhar as mudanças no ensino, especialmente em relação às ofertas de cursos dos IFs e da finalidade de suas políticas institucionais.

Nessa mesma direção se encaminham as dificuldades postas por CONFIANÇA: *Aluno com problema cognitivo, com uma deficiência física, saber lidar com ele. Você está no Integrado e dá essa mesma disciplina no subsequente, tem que mudar o nível, porque não pode dar no mesmo nível para todos. A pessoa com experiência é tudo.* No entanto, podemos inferir que, ao ressaltar a experiência no momento de lidar com tais dificuldades, o participante sugere que mesmo o professor não tendo formação nessa área específica poderá sustentar-se naquela para atender aos alunos com deficiência.

Notemos que para CONFIANÇA a experiência ainda pode também dar conta das possíveis dificuldades, como o transitar de uma forma para outra da arquitetura curricular dos

cursos da EP. Isso nos sugere que CONFIANÇA falava de dificuldades de outrem e não das suas próprias ou que dispõe de um repertório de ações/intervenções já validadas pela sua experiência e/ou ainda pelos conhecimentos adquiridos no curso de especialização em docência oferecido pela outra instituição na qual havia trabalhado. Independentemente de qual seja a razão, o participante ressalta que a estrutura pluricurricular dos cursos da EP é desafiadora para os professores iniciantes.

Para EMPATIA, atender as diferenças individuais é uma demanda que dificulta seu trabalho. Entretanto, a forma como apresenta-a confere um sentido mais abrangente à inclusão porque demonstra preocupar-se não apenas em como deve ensinar, mas também em encontrar estratégias que possibilitem a aprendizagem dos alunos: *A acessibilidade [...]. O grande desafio é lidar com as diferenças. Como abordar, como lidar, como trazê-los para equilibrar junto com a turma sem prejudicar os que já estão mais avançados e deixar esse aluno sem ter o básico, sem conseguir acompanhar o restante.*

Vejamos como sua perspectiva se diferencia em relação à de CONFIANÇA. O saber lidar atribuído pelo participante não parece ter o mesmo sentido para EMPATIA. Essa reflete sobre o problema, apesar de sua pouca experiência – ou talvez por conta dela – preocupa-se em agir de modo que atenda não só às necessidades dos que têm condição adversa, mas de todos que compõem a turma.

Os públicos atendidos na EP, tanto as pessoas com deficiência quanto a diversidade de perfis, somados ainda à precária formação com que chegam à disciplina, apresentam-se como dificuldades para MÉTODO: [...] *A docência traz públicos diferentes, alunos com mais idade, chefe de família. É uma abordagem diferente. O nivelamento da turma é um ponto desafiador. Alunos que não sabem mexer num computador e o que é bem evoluído. O que e como fazer?*

A preocupação que envolve MÉTODO é a mesma que destacou EMPATIA: suprir as lacunas formativas dos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem sem negligenciar o aprendizado daqueles que estão melhores preparados. Deste modo, MÉTODO busca *Incentivar alunos que têm mais facilidade para se desenvolver, ao mesmo tempo não esquecer aqueles que têm muita dificuldade[...] Assim como lidar com esse público especial[...] a própria infraestrutura necessária para ministrar uma disciplina prática.*

No entanto, a partir do seu enunciado, podemos inferir que as reflexões de MÉTODO vão lhe possibilitar conhecer as diferentes dimensões da natureza da prática, uma das muitas exigências do ensinar, possibilitando chegar à consciência do inacabamento da sua formação – [...] *A gente tem que buscar outros mecanismos* – o que favorece a sua aprendizagem como

professor, pois “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade” (FREIRE, 2002, p. 28). E MÉTODO parece mover-se no sentido da intervenção, quando se preocupa em encontrar um meio de atender a todos de acordo com suas necessidades.

As dificuldades dos tecnólogos-professores iniciantes apontam, como dito, semelhanças com as manifestadas tanto pelos professores licenciados da educação básica (GUARNIERE, 2005; NONO e MIZUKAMI, 2006) quanto da educação superior (CUNHA 2010). Entretanto, face à prática docente dos participantes desta pesquisa se dar na EP, modalidade complexa de educação e de ensino, a questão dos perfis dos alunos tem maior importância, constituindo-se desafio para os tecnólogos-professores. Não à toa, RIGOROSIDADE destaca a diversidade de perfis que compõem os alunos: *Na minha época, quando estudei aqui a maior parte da turma era de estudantes profissionais e hoje em dia, não. Lidar com esse povo diferenciado, que tem a sua vida [...], essa questão do nível, dar atenção da mesma forma, motivar. E o outro é a questão da inclusão.*

Ao fazer uso do vocábulo “povo”, RIGOROSIDADE tem uma intencionalidade. O sentido com que o usa é para indicar os diferentes públicos a que atende, demarcando a diferença entre o público atendido em sua época de estudante e do que frequenta agora a academia. Como relaciona-o com a questão do nível, parece sugerir que as outras atividades que desenvolvem, terminam por comprometer o tempo disponível para a dedicação aos estudos, daí que aqueles que dele dispõem têm melhor desempenho. Isso exige do professor estratégias diferenciadas para minorar essa discrepância de aprendizagem. O vocábulo também é utilizado para demarcar a condição de outro perfil do público atendido, as pessoas com deficiência.

No caso do vocábulo inclusão, ao utilizá-lo circunscrevendo-o apenas às pessoas com deficiência, parece não perceber que ao desenvolver estratégias para motivar aqueles que têm dificuldade de aprendizagem também a eles se estende, uma vez que está oportunizando que tenham melhor aproveitamento e participação no processo ensino-aprendizagem.

ENTUSIASMO aborda questões que reiteram algumas já postas pelos demais participantes, porém sem a mesma intensidade por ela colocada: *Todos os dias vivo desafios em sala de aula: estudar, buscar aperfeiçoamento, formação e ao mesmo tempo trabalhar; desenvolver pesquisa no Ensino Médio; a inclusão; lidar com turmas diversificadas, adolescentes, uma geração que quer tudo muito rápido.*

Ao que nos parece, o maior desafio posto é conciliar tantas demandas e ao mesmo tempo investir em sua formação para a docência e em sua área específica. Qual pista nos leva

a essa suposição? A escolha de dois vocábulos que, embora pareçam pertencer a um mesmo campo semântico, nos indicam sentidos diferentes: buscar aperfeiçoamento; formação. Buscar aperfeiçoamento nos soa como aprimoramento de algo. Já formação nos soa como tomar forma de algo, constituir-se, algo que ainda se vai adquirir. Nesse sentido, são dois investimentos que se complementam para dar conta da prática docente: um parece querer dizer, ajudar-lhe-ia com as demandas da área técnica/disciplinar; outro, com a questão da aprendizagem do ofício de professor, da gestão dos conteúdos, da inclusão, dos perfis da turma, enfim com o fazer pedagógico.

É de certo modo surpreendente que os discursos dos tecnólogos-professores iniciantes sobre as situações desafiadoras da prática e as dificuldades de lidar com essas não culpabilizem os alunos, uma vez que a maioria delas é circunscrita ao atendimento das necessidades individuais de sua aprendizagem e dos seus perfis. As pesquisas indicam que é incomum essa atitude dos professores, como afirmam Burgos y Solsona (1986), citados por Mayor Ruiz (2008).

Inferimos que o encantamento dos participantes da pesquisa pela docência, como dito por eles mesmos, os tornam, como afirma Day (s/d), conscientes do desafio dos contextos sociais mais gerais em que ensinam e os levam a reafirmar a decisão de construir uma identidade docente e acreditar que podem, assim, favorecer a aprendizagem e o rendimento de todos os seus alunos.

Mais revelador ainda é a compreensão que possuem sobre as situações que contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Esse é o foco da Categoria Geral 04 e Subcategorias 4.1 Atualização e 4.2 Relações Interativas (QUADROS 11 e 12).

#### **4.5 Categoria Geral 04: Situações que contribuem para o desenvolvimento profissional.**

É comum, como demonstra o trabalho de Barros (2017), que os investimentos formativos dos professores não licenciados da EP se deem nas suas respectivas áreas da formação inicial, embora estejam atuando na docência, bem como é contraditório afirmarem valorizar a formação pedagógica mas não fazerem movimentos nessa direção. Nossos achados corroboram a pesquisa citada, com exceção de um participante, que compôs o grupo focal desta pesquisa, que cursou uma especialização na área de docência.

Os discursos dos tecnólogos-professores nos levam a inferir que a razão do não investimento seja a percepção que têm sobre as possibilidades de desenvolvimento

profissional docente que a prática encerra. Os discursos sobre a percepção das situações que contribuem para promovê-lo explicitam e fundamentam nossa inferência. A seguir apresentamos as análises das Subcategorias 4.1 Atualização e 4.2 Relações interativas (QUADROS 11 e 12).

QUADRO 11: Subcategoria 4.1 - Atualização

<b>CONTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES</b>
1 Se minha aula está melhorando, meus alunos estão adquirindo melhores resultados, estou me desenvolvendo profissionalmente. Cursos ou eventos, congressos, workshop, grupo de estudos que vou fazendo, para me atualizar vão me capacitando. [...]. A preparação para o dia-dia do professor, que é fornecida no encontro pedagógico, poderia ser mais frequente e por departamento. (RIGOROSIDADE).
2 No encontro pedagógico trazem pessoas para discussões. Esse ano trouxeram pessoas lá do IFRN para falar sobre o uso de celular, como é que a gente pode trabalhar isso com os alunos em sala. Várias outras coisas, como trabalhar com novas tecnologias (ENTUSIASMO).
3 O encontro pedagógico é um momento de grande importância para a formação e desenvolvimento dos professores. Eu mesmo tinha essa visão que o encontro pedagógico era bobagem, depois vi a quantidade de coisa que a gente deixa de aprender. Outra estratégia é a capacitação forçada na área de docência assim que entrassem criar um mecanismo para esse público de curso de tecnologia, que não teve nenhum tipo de experiência ou aprendizado para isso. Força a aprender mais rápido algo que vai passar cinco a dez anos para trazer benefício para instituição. (MÉTODO).
4 [...]. O encontro pedagógico [...] momento de parar para se capacitar. (CONFIANÇA).
5 A instituição ajuda a compartilhar. O encontro pedagógico é um momento muito bom. Aprende-se mais sobre a instituição e une os departamentos e até a direção. Como professora, eu não tinha essa relação. Agora que estou na coordenação, estou começando a entender. Aproximei-me da pedagogia, do Napne. (EMPATIA).
6 Ter um ambiente mais coeso, uma proximidade entre os professores dentro ou fora da instituição, para debater algo tendo um crescimento profissional. O conselho de classe é uma das possibilidades de crescimento profissional. Você começa a evoluir profissionalmente quando chega para o colega e pergunta, como é que está tua aula? Está precisando de alguma coisa? (EXEMPLO).

FONTE: Organizada pela pesquisadora tendo como referência os dados empíricos

Os discursos dos participantes mostram que ao longo do processo de socialização, de aprendizagem da profissão, o isolamento inicial e o fazer solitário vão cedendo lugar a uma relação de maior proximidade com os pares, proporcionando a aquisição de aprendizagem informal por meio da observação das práticas e discursos desses. Assim, os tecnólogos-professores iniciantes vão revisando e reconstruindo seus saberes sobre a docência. Também é possível observar, pelo discurso de um dos participantes, que, no primeiro ano de docência, a maior proximidade se dá mesmo com os estudantes e que a preocupação com a aprendizagem desses são a motivação para a busca de desenvolvimento profissional, conforme apontou García (2010).

Fiorentini e Crecci (2013) afirmam que a diferença entre formação e desenvolvimento profissional está nas relações que esse estabelece com a prática profissional e o cotidiano escolar/acadêmico. Entretanto, observam que os processos fomentados por tais relações devem romper com o conceito tradicional de formação e oportunizarem/fomentarem a problematização e a transformação das práticas e, conseqüentemente, a emancipação dos professores. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional “tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa”. (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 13).

O desenvolvimento profissional tem, pois, característica vivencial e integradora de melhoria das práticas, centra-se no professor e inclui momentos formais e não-formais de ações/atividades com o objetivo de promover melhorias para todos os envolvidos no processo de ensinar-aprender, especialmente, para os alunos e para os próprios professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Considerando que esta pesquisa envolve tecnólogos-professores iniciantes sem formação pedagógica, voltamos nosso interesse para o seu desenvolvimento profissional como professor, visto que o investimento na sua área específica é a propensão natural da maioria deles, como aponta a pesquisa de Barros (2017). Nesse sentido, os trechos de fala que analisaremos na sequência dizem respeito às situações vivenciadas no trabalho ou por meio dele e às atividades não-formais ou informais, que os tecnólogos-professores iniciantes julgam contribuir para a aprendizagem da docência.

Quando solicitamos no grupo focal que apontassem situações que julgassem contribuir para o desenvolvimento profissional, um ponto destacado por RIGOROSIDADE reverberou no discurso dos demais: o encontro pedagógico. De certo modo, foi um estímulo para que percebessem que as atividades da rotina pedagógica, se bem organizadas, podem ter também essa finalidade. Vejamos o que diz RIGOROSIDADE: *Se minha aula está melhorando, meus alunos estão adquirindo melhores resultados, estou me desenvolvendo profissionalmente. [...]*.

A sequência de sua fala nos surpreendeu positivamente, pois, como vimos, o mais frequente entre os professores não licenciados é investir na pós-graduação stricto sensu. Segue a fala de RIGOROSIDADE: [...] *Cursos ou eventos, congressos, workshop, grupo de estudos que vou fazendo, para me atualizar vão me capacitando. [...]. A preparação para o dia-dia do professor, que é fornecida no encontro pedagógico, poderia ser mais frequente e por departamento.*

Nesse trecho, além das situações impulsionadoras do desenvolvimento profissional, é perceptível a crítica feita à forma de realização e organização do encontro pedagógico. A partir da crítica, observamos que o(a) participante considera essa atividade, em conjunto com as demais indicadas, como uma situação que contribui para o seu crescimento profissional como docente.

Outro ponto importante do trecho de fala em análise é a relação que é estabelecida entre o desenvolvimento profissional e a aprendizagem do aluno. Marcelo (2009) afirma que o modelo de desenvolvimento profissional mais impactante na mudança das crenças e atitudes dos professores iniciantes adquiridas ao longo da pré- formação e da formação profissional é o que resulta na melhoria da aprendizagem dos alunos. Isso significa que o encontro pedagógico poderia contribuir mais, segundo o que se infere da fala de RIGOROSIDADE, se fosse mais focado e circunscrito ao departamento do qual faz parte – no IFPI, a estrutura administrativa do ensino é organizada por reunião de eixos/áreas afins.

Ainda em relação às situações vivenciadas que contribuem para o desenvolvimento profissional, é curioso observar a marcação feita em relação aos cursos, eventos, congressos, workshops e grupos de estudo como investimentos que capacitam e atualizam na área da formação inicial do docente e o encontro pedagógico que prepara para o dia-dia do professor. Não é seguro inferir sobre juízo de valor de um em relação ao outro, mas podemos apontar que a possível distinção seja de conteúdo. É provável que no encontro pedagógico os temas debatidos se limitem às questões normativas/prescritivas do âmbito educacional, administrativo e pedagógico do ensino, das necessidades dos alunos e, nos cursos e demais, aparentemente mais formais/estruturados, dar-se-ia a formação específica.

O trecho de fala da participante ENTUSIASMO pode sustentar nossa inferência de que as temáticas tratadas no encontro pedagógico são focadas nos saberes do conhecimento pedagógico dos professores: *No encontro pedagógico trazem pessoas para discussões. Esse ano trouxeram pessoas lá do IFRN para falar sobre o uso de celular, como é que a gente pode trabalhar isso com os alunos em sala. Várias outras coisas, como trabalhar com novas tecnologias [...].*

O encontro pedagógico é visto por todos os participantes como uma oportunidade de formação que promove o desenvolvimento profissional docente como mostra a fala de CONFIANÇA: [...]. *O encontro pedagógico [...] momento de parar para se capacitar.* MÉTODO complementa: *O encontro pedagógico é um momento de grande importância para a formação e desenvolvimento dos professores.*

Como é possível observar na sequência de sua fala, entretanto, MÉTODO nem sempre o compreendeu com esse sentido: [...] *Eu mesmo tinha essa visão que o encontro pedagógico era bobagem, depois vi a quantidade de coisas que a gente deixa de aprender [...]*. É curiosa a mudança de percepção do participante. Inferimos que a temporalidade na qual achava o encontro pedagógico uma bobagem seja de quando ingressou na profissão docente. Como já vimos, nesse período os iniciantes chegam à docência carregados de crenças, cuja superação/reelaboração depende muito do contexto institucional e das experiências as quais vivenciam. Esse é um aspecto destacado por Tardif (2014) ao afirmar que os saberes docentes são situados, só ganham sentidos a partir da situação de trabalho que se lhes apresenta como desafiadoras ou motivadoras.

Eivado de crenças e preconceitos sobre a profissão, MÉTODO possivelmente se viu sem recursos para sustentar seu fazer pedagógico. Consciente de que a experiência de aluno e os conhecimentos disciplinares não lhe davam suporte suficiente, deduzimos que começou a frequentar os encontros e descobriu neles subsídios para compreender e fundamentar seu agir. Podemos dizer que houve um deslocamento do lugar discursivo do sujeito: do olhar de tecnólogo para o olhar de professor.

Nesse movimento do sujeito, é visível a dimensão (trans)formadora da prática. Tão radicalmente ocorreu a mudança de perspectiva que MÉTODO chega a sugerir uma espécie de formação compulsória para os futuros tecnólogos que exercerão a docência: [...] *capacitação forçada na área de docência assim que entrassem. Criar um mecanismo para esse público de curso de tecnologia, que não teve nenhum tipo de experiência ou aprendizado para isso. Força a aprender mais rápido algo que vai passar cinco a dez anos [...]*. À atual perspectiva de MÉTODO escapou, contudo, o valor da prática. MÉTODO não conseguiu perceber que a capacitação é importante, porém, não pode ser dissociada da prática. Reiterando a afirmação de Tardif (2014), corroboramos que os saberes docentes são situados, necessitam do exercício da prática para significá-los. Portanto, os saberes da docência abarcam a formação específica, a formação pedagógica e a experiência da prática.

EMPATIA também vê o encontro pedagógico como um momento diferenciado que pode proporcionar conhecimentos que ajudem a melhor conduzir a prática docente. No entanto, sua perspectiva é mais ampla, talvez porque agora também o percebe sob o viés de coordenadora, lugar que também agora ocupa. Notemos que sua visão vai de encontro à de RIGOROSIDADE. Para EMPATIA essa atividade é importante porque aproxima os diversos departamentos, proporcionando um conhecimento mais amplo sobre a instituição. Podemos dizer que a visão de EMPATIA se aproxima da concepção da abordagem ecológica de



desenvolvimento profissional a qual destaca que o desenvolvimento do ser humano tem a ver, direta e indiretamente, com a conjuntura em que vive (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Nesse sentido, a participante a partir do conjunto do olhar de professora e de coordenadora percebeu que a prática docente também é influenciada pelo contexto institucional mais amplo.

Em se tratando do contexto institucional do IFPI, cujas ofertas de curso são verticalizadas – cursos no mesmo eixo nas formas básica e superior da EP – acreditamos que o juízo de EMPATIA seja mais arrazoado que o de RIGOROSIDADE, o que não implica a impossibilidade de os departamentos organizarem encontros dessa natureza em uma dimensão mais reduzida. Porém, como afirma EMPATIA, envolver os departamentos oportuniza a interação entre todos os setores e profissionais que o compõem, inclusive com aqueles que oferecem serviço de apoio ao trabalho dos professores, como a coordenação pedagógica e o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas/NAPNE.

Outras atividades formais das rotinas do trabalho docente também foram relacionadas como oportunidade de atualização e de desenvolvimento profissional, como: conselho de classe – reunião do corpo de professores para discussão e reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem da turma – assim como momentos informais de encontros sociais e ocasionais entre colegas.

EXEMPLO é um dos participantes que aborda a contribuição do conselho de classe e dos momentos informais de interação para o desenvolvimento profissional: *Ter um ambiente mais coeso, uma proximidade entre os professores dentro ou fora da instituição, para debater algo diretamente tendo indiretamente um crescimento profissional.*

Há um aspecto muito importante acerca do desenvolvimento profissional, destacado por EXEMPLO, que ainda não havia sido abordado pelos demais participantes: a preocupação com o crescimento dos colegas. Vejamos como EXEMPLO articula essa ideia: [...] *Você evoluir profissionalmente não é só título. Você começa a evoluir profissionalmente quando chega assim: Bom dia! Legal. Como é que está? Dá tua aula, se estiver precisando [...]*

Essa perspectiva mais ampla sugere que EXEMPLO pode estar em uma fase/etapa da iniciação diferenciada de seus pares, segundo o que inferimos pelo Inventário de Preocupações de García, Mayor Ruiz e Moreno (1995), instrumento criado para analisar as mudanças e as evoluções dos professores iniciantes, bem como o efeito das práticas de ensino, muito embora não o tenhamos utilizado. A suposição sustenta-se pela aproximação do discurso de EXEMPLO com o indicador do questionário citado que diz respeito exatamente à condição do professor se julgar capaz de prestar ajuda aos colegas. Assim, quando EXEMPLO se interessa pela qualidade da aula do colega, implicitamente pergunta se esse

está com alguma dificuldade e, ao perguntar se precisa de algo, o sentido implícito é de que se dispõem a ajudá-lo.

É pertinente salientar que o desenvolvimento profissional docente é alavancado por atividades formativas em situações formais, não-formais e/ou informais e sempre está comprometido com a melhoria da prática e da aprendizagem dos alunos. Como vimos, até mesmo uma conversa despretenhosa com um colega pode desencadear a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional docente.

QUADRO 12: Subcategoria 4.2 - Relações interativas

<b>CONTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES</b>
<p>1 O departamento tem que se entrosar. Juntar os professores para elaborar estratégias. O projeto integrador é um momento que o professor desenvolve novas habilidades junto com os colegas e com os alunos. O papel do departamento de unir os professores, bolar estratégias, poderia evoluir melhor. De forma geral, o Instituto apoia o docente no que ele está precisando: viagem técnica, participar de evento. Dentro dos departamentos, há falta desse desenvolvimento profissional, de técnica, de tecnologia, de reuniões, de conversar é deficiente. (RIGOROSIDADE).</p>
<p>2 A pesquisa e a extensão estão ligadas ao desenvolvimento. Mas o que ajuda bastante é a proximidade com os professores. A gente conversa comenta sobre o aluno, pergunta como é que o outro está fazendo. A forma que uso para melhorar, além de buscar estudar mais, certo assunto, para desenvolver melhor minhas aulas, é ver as ideias que meus colegas utilizam. Vejo que essa relação próxima com os outros professores é muito boa. Até com os alunos a gente aprende, cresce, evolui. (EMPATIA).</p>
<p>3 A relação com os outros professores mais experientes ajuda ter evolução na docência, apesar de ser muito complexo. É importante ter formação humanística. Ao mesmo tempo a gente se depara com professores que têm uma cabeça diferente, que dão aula sempre do mesmo jeito e que poderia repassar um conhecimento para quem está iniciando a carreira docente. Tentar extrair o que ele tem de bom para a gente amadurecer. Evitar situações que, às vezes, cometem pelo tempo que estão dando aula, desgostosos da profissão. Criamos um grupo, um círculo de amizade muito próximo, um ambiente para os professores da nossa área, que está fazendo a diferença. A troca de experiência, todos interagindo, falando de novas tecnologias, de um aluno específico, discutindo estratégias. Essa proximidade é importante, sempre tem algo a aprender. Apesar de jovem na docência, tem algo para ensinar para os mais velhos e eles têm muita coisa que pode nos auxiliar. (MÉTODO).</p>
<p>4 [...] Da nossa base todo mundo se ajuda. O eixo de agricultura e agropecuária é muito unido. A gente sai do Instituto, mas o Instituto não sai da gente. Vai jantar, está de férias com outro amigo professor o assunto é o Instituto. (CONFIANÇA).</p>
<p>5 É preciso ter mais que o encontro pedagógico. [...] O campi vai fazer festa junina é um momento diferenciado, uma oportunidade de aproveitar para conversar um pouco, se autoanalisar. Avaliar o que planejou. Em que posso contribuir? Que está faltando em mim? Em que posso me capacitar?. (EXEMPLO).</p>
<p>6 [...]Os professores moram aqui em Teresina. Então, às vezes mal dá tempo vê-los. Fico no laboratório com os alunos; trabalho em equipe; desenvolvo a proatividade. Participando de eventos a gente conhece novas ideias, pessoas. Acho que preciso me aperfeiçoar mais para ficar melhor a cada dia. [...] Foi dessa forma que vi que a educação poderia me levar mais longe. (ENTUSIASMO).</p>

FONTE: Organizada pela pesquisadora tendo como referência os dados empíricos

Tardif (2014) afirma que o ensino é uma atividade interativa. Vimos que García (2010) não só corrobora como destaca a importância da interação com os alunos para o desenvolvimento profissional docente. É devido a essa longa interação vivenciada em todo o processo de escolarização e formação profissional que, como vimos, os professores não licenciados não questionam estarem ou não preparados para o exercício da docência diante da oportunidade de ingresso na carreira.

Assim como Tardif (2014) e García (1999), não discutimos que os saberes dos professores e a aprendizagem da profissão docente são resultantes de processos individual e social, cuja construção se dá ao longo da sua socialização, escolarização, formação e experiência profissional. No entanto, é preciso reconhecer, como diz Tardif (2014, p. 13) que a natureza social dos saberes dos professores, também se dá pela interação que se processa entre o *eu* e o *outro* e a afetação que ambos provocam em si: “[...] “social” não quer dizer “supraindividual”: quer dizer relação e interação entre Ego e Áter, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo”. Nesse sentido, continua o autor “[...] o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros [...], um saber ancorado numa tarefa complexa [...], situado num espaço de trabalho, enraizado numa instituição e numa sociedade.

Assim como a linguagem, os saberes dos professores são resultantes de uma elaboração pessoal na qual as dimensões histórica e social têm papel fundante. Mesmo os saberes técnicos/disciplinares têm a marca da sociedade que os produzem e da ideologia que os sustentam. No entanto, a forma como os professores articulam os saberes no exercício da prática docente é determinada pelas crenças e valores que o constituem como pessoa e como profissional.

Tal como o discurso, os saberes dos professores possuem dimensões exteriores. Sua história de vida, a escolarização, a inserção na instituição escolar, o pertencimento a um grupo de profissionais são (con)formadores do saber docente. O saber do professor é o saber dele (TARDIF, 2014), porém, atravessado por diversos discursos provindos da experiência de vida, da formação e da cultura profissional. Por meio da articulação desses saberes, o professor (re)constrói a concepção sobre o ensino, (re)dimensiona sua prática e se desenvolve profissionalmente como docente. O tecnólogo-professor inscreve-se, deste modo, no entrecruzamento dos discursos dos seus lugares de enunciação de onde elabora suas concepções de educação, de docência e de ensinar-aprender.

Desse modo, as relações interativas contribuem para o desenvolvimento profissional, especialmente dos tecnólogos-professores que se constituem professores no exercício da prática docente. Nesse sentido, os gestores precisam atentar para isso e oportunizarem momentos que possibilitem essas trocas, como evidencia os trechos de fala dos participantes.

A interação entre os pares é algo desejado por RIGOROSIDADE porque acredita contribuir para o desenvolvimento profissional docente: *O departamento tem que se entrosar. Juntar os professores para elaborar estratégias. O projeto integrador é um momento que o professor desenvolve novas habilidades junto com os colegas e com os alunos [...].* A participante fala de uma experiência que considera possibilitar o aprendizado dos professores oportunizado pela troca entre os pares e os alunos.

Também demonstra clareza quanto a atribuição do departamento e da gestão superior, como podemos observar na continuação do seu discurso, tecendo críticas àquele quanto a sua atuação: *O papel do departamento de unir os professores [...] poderia evoluir melhor. [...] o Instituto apoia o docente [...]: viagem técnica, participar de evento. Dentro dos departamentos, há falta desse desenvolvimento profissional, [...] de reuniões, de conversar.*

É possível observar que as práticas pedagógicas institucionais diferem entre os campi e mesmo entre departamentos pertencentes a um mesmo campus, como evidencia a fala de MÉTODO, que é colega de RIGOROSIDADE, mas lotado em outro departamento: [...] *Criamos um grupo, um círculo de amizade muito próximo, um ambiente para os professores da nossa área, que está fazendo a diferença. A troca de experiência, todos interagindo, falando de novas tecnologias, de um aluno específico, discutindo estratégias [...].* Segundo relata MÉTODO, “[...] *Essa proximidade é importante, sempre tem algo a aprender. Apesar de jovem na docência, tem algo para ensinar para os mais velhos e eles têm muita coisa que pode nos auxiliar. [...] ajuda ter evolução na docência, apesar de ser muito complexo [...].*

Notemos como MÉTODO reconhece o potencial dessa interação de promover aprendizagem não só para os iniciantes como também para os veteranos. Mas faz uma ressalva curiosa: [...] *a gente se depara com professores que têm uma cabeça diferente, que dão aula sempre do mesmo jeito e que poderia repassar um conhecimento para quem está iniciando a carreira docente. Tentar extrair o que ele tem de bom para a gente amadurecer.*

Mais uma vez aparece no discurso dos participantes a questão da postura adotada quando diante de modelos que consideram contrários a uma prática docente progressista. O participante critica o pouco compromisso dos colegas, especialmente porque reconhece nesses a capacidade de fazer mais, posto a solidez de sua formação específica. E se afastam dessas

práticas, como indica o discurso de MÉTODO: [...] *Evitar situações que, às vezes, cometem pelo tempo que estão dando aula, desgostosos da profissão.*

A postura de MÉTODO corrobora a afirmação de Papi e Martins (2010, p. 44), acerca das posturas adotadas pelos iniciantes diante de aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se deparam os iniciantes, sendo incomum que adotem “uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica”

As relações interativas com os pares, como vimos, mostram-se oportunidades ricas para promover o desenvolvimento profissional, chegando a se imiscuir nos momentos da vida pessoal dos tecnólogos-professores, como relata CONFIANÇA: [...] *Da nossa base, todo mundo se ajuda. O eixo de agricultura e agropecuária é muito unido. A gente sai do Instituto, mas o Instituto não sai da gente. Vai jantar; está de férias; com outro amigo professor, o assunto é o Instituto.*

Pelo que demonstram os discursos dos participantes, à medida que vão acumulando experiências e se apropriando da cultura profissional, vão se aproximando dos pares e estreitando as relações de troca com esses, parecendo ser essa proximidade o ponto de apoio e um dos principais elementos da aprendizagem da profissão, como podemos inferir pelo discurso de EMPATIA: [...] *Mas o que ajuda bastante é a proximidade com os professores. A gente conversa, comenta sobre o aluno, pergunta como é que o outro está fazendo. A forma que uso para melhorar, além de buscar estudar mais [...], para desenvolver melhor minhas aulas, é ver as ideias que meus colegas utilizam.*

Apesar de Tardif (2014) referir-se às interações com os alunos como o núcleo do trabalho dos professores, portanto, potencialmente impulsionador do desenvolvimento profissional docente, no discurso de EMPATIA, esse aparece como uma descoberta surpreendente: [...] *Até com os alunos a gente aprende, cresce, evolui.* Por que EMPATIA se surpreende ao descobrir que pode aprender com os alunos? Inferimos que as práticas pedagógicas e docentes do período de sua escolarização e formação profissional a levaram a atribuir papéis bem demarcados ao professor e ao aluno no ato pedagógico: o professor ensina; o aluno aprende. E à medida que vai consolidando suas aprendizagens sobre a docência vai se afastando dessas práticas e elaborando um modo particular de pensar e fazer sua prática docente.

O momento de interação também é uma oportunidade de refletir coletiva e individualmente sobre as práticas, é o que destaca EXEMPLO: [...] *vai fazer festa junina, é um momento diferenciado, uma oportunidade de aproveitar para conversar um pouco, se*

*autoanalisar. Avaliar o que planejou. Em que posso contribuir? Que está faltando em mim? Em que posso me capacitar?* Novamente, EXEMPLO chama a atenção para a riqueza dos momentos em que estão em interação e acrescenta a autoavaliação que pode redimensionar o processo formativo.

A fala de ENTUSIASMO corrobora o que afirmamos anteriormente sobre a postura adotada pelo professor iniciante frente à conjuntura e organização da prática pedagógica institucional. Diante da impossibilidade de se aproximar dos pares, ENTUSIASMO foca na sua interação com os alunos: [...] *Os professores moram aqui em Teresina. Então, às vezes, mal dá tempo vê-los. Fico no laboratório com os alunos; trabalho em equipe; desenvolvo a proatividade [...].* Dado o contexto institucional – trabalhar em campus fora da capital, o que ocasiona a mobilidade dos professores – EMPATIA tem poucas oportunidades de troca com os pares, o que favorece estabelecer com seus alunos uma relação de maior proximidade e reconhecer neles a oportunidade de aprender mais sobre o processo ensino-aprendizagem.

Ainda assim, ENTUSIASMO percebe que para ensinar e ser melhor professora, precisa ampliar suas interações e complementa: [...] *Participando de eventos, a gente conhece novas ideias, pessoas. Acho que preciso me aperfeiçoar mais para ficar melhor a cada dia. [...]* *Foi dessa forma que vi que a educação poderia me levar mais longe.*

A relação com o outro apareceu na fala de todos os participantes e mostrou-se essencial para a consolidação da aprendizagem da docência e da (re)construção da identidade profissional dos tecnólogos-professores. Também ficou evidenciado que as características pessoais e estruturais influenciam as posturas adotadas frente aos desafios e às práticas profissionais vigentes no espaço institucional.

Para concluir a Seção, retomamos as falas iniciadas na abertura. Se naquelas o sentimento inicial era de medo, nessa se sobressaem o contentamento e a satisfação por terem aceitado o convite e decidido participar da pesquisa. No item que segue vejamos o sentido em ter participado da pesquisa explícito no depoimento dos participantes.

#### **4.6 Superados os medos: (re) significando práticas**

Ao fim da entrevista, agradecemos a participação dos tecnólogos-professores pela disponibilidade em participar. Como descrevemos na seção três, Percurso Metodológico da Investigação, três deles são de campi fora da capital. Tiveram então que se deslocar até aqui para participarem da entrevista no grupo focal. Os outros três são do campus da capital, mas

também se organizaram para que pudessem vir ao encontro dos demais no dia e horários combinados.

Esse esforço, pelo que somos gratas, tocou-nos. E nos tocou ainda mais o relato voluntário acerca da experiência vivenciada, que viram como uma oportunidade de estarem juntos, trocando conhecimentos, saberes, experiências. O contentamento manifestado, sobretudo pelo interesse da Academia pelos tecnólogos que exercem a docência, fez-nos também sentir alegria e acreditar que acertamos na escolha do objeto, por ter tido oportunidade de trazer, por meio da pesquisa, o debate sobre os saberes e o fazer pedagógico desses profissionais que se constituem professores no exercício da profissão docente.

Vejamos suas manifestações:

1 É um momento de formação, de ouvir, falar, trocar informações, todos nós tecnólogos[...]. Nos primeiros dias que eu fui dar aula meus alunos falavam: professora! Eu ficava em choque! (ENTUSIASMO)

2 [...] Então, essa discussão foi muito importante. Agradeço estar participando. Você começa a expor aquilo que se questiona e ao mesmo tempo tem outra visão daquilo que deixou de lado e que pode prestar atenção e levar para você, para o seu crescimento [...]. E eu não fiquei com medo depois! (EMPATIA).

3[...] Esse encontro me deixou feliz demais porque sei agora que não estou mais sozinho na instituição, sei que tem outros que passaram pelas mesmas dúvidas, mesma insegurança que eu, mas hoje estou satisfeito. (CONFIANÇA).

4 Eu também fico muito feliz por estar contribuindo com a pesquisa e aprender com os colegas. O maior aprendizado que a gente tem aqui são esses momentos que somam. [...] (EXEMPLO).

5 Eu também fiquei muito feliz de participar. A gente é fruto da casa e tudo que pudermos contribuir[...] A gente que é tecnólogo também precisa conversar sobre isso[...]Essa conversa confirma que professor bom é aquele professor que se faz bom, estuda vai atrás [...]. (RIGOROSIDADE).

6 É isso que Rigoriedade falou. Então, é muito realmente do ser. A docência é muito isso do ser, de evoluir. A prova está aqui! Tecnólogos, sem a formação na área da docência, e são excelentes professores que buscam realmente trabalhar as dificuldades. (MÉTODO).

Assim como o ensino, a entrevista também se estabelece na interação entre as partes, no caso, o entrevistador e os entrevistados. À medida que a entrevista transcorria, pudemos observar a mudança nas emoções e sentimentos dos participantes. Foram marcantes os momentos em que alguém perguntava se podia começar a responder determinada pergunta; outro complementava a fala do colega; faziam perguntas entre si; anotações para não esquecer o que queriam dizer; um ou outro tentava conter a emoção diante de alguma passagem significativa para si.

Também ficamos tocados diante da paixão e reverência com que falavam sobre a instituição; do afeto, zelo e compromisso que demonstravam sentir pelos alunos e da forma como participavam da entrevista. Percebemos que todos estavam satisfeitos por contribuir com um trabalho que falava deles, que lhe dava voz, que os traziam à cena enunciativa da profissão docente.

A concepção de entrevista de Szymanski (2010, p. 14), sintetiza o sentido da interação vivida no grupo focal para os participantes: “[...] um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala [...]”. Esse sentido permeia o discurso de todos os tecnólogos-professores, como veremos nos trechos de fala a seguir.

ENTUSIASMO, a menos experiente e a mais emotiva, fazia anotações e observava antes de responder que não sabia se aquela era a resposta adequada, apesar de no início da entrevista termos dito que ficassem à vontade para se expressarem. Sua trajetória de vida pessoal e acadêmica é o motor de seu fazer e de seu compromisso com a docência. Depreendemos pela sua fala que o esforço empreendido para participar da entrevista no grupo focal parece ter sido recompensado: [...] *É um momento de formação, de ouvir, falar, trocar informações, todos nós tecnólogos [...]*. Foi tocante perceber a alegria e a emoção que a invadiu ao recordar-se, transcorrido um ano, dos primeiros encontros com os alunos: [...] *Nos primeiros dias que eu fui dar aula meus alunos falavam: professora! Eu ficava em choque!*

Tão emocionada e preocupada acerca da precisão de suas respostas quanto ENTUSIASMO, EMPATIA corrobora: [...] *essa discussão foi muito importante. Agradeço estar participando. Você começa a expor aquilo que se questiona e ao mesmo tempo tem outra visão daquilo que deixou de lado e que pode prestar atenção e levar para você, para o seu crescimento [...] E eu não fiquei com medo depois!*

Como vimos no início da seção, EMPATIA estava receosa em participar da entrevista. A revelação de que ao receber o convite havia sentido medo de participar e que ao longo do grupo focal se sentiu confortável nos leva a atribuir alguns sentidos a sua fala: a superação do medo foi possível porque conseguimos criar uma situação de confiabilidade para que se abrisse/manifestasse (SZYMANSKI, 2010); pela presença e acolhimento dos pares que a deixaram segura para se manifestar; ou ainda, como ela mesma manifesta, pela oportunidade de aprender com outras perspectivas acerca das mesmas dificuldades que lhe eram comuns.

Nessa direção, concordamos com a autora supramencionada, citando Holstein e Gubrium (1995, p. 4) sobre o papel ativo, tanto do entrevistador quanto do entrevistado, na produção de significados na pesquisa: “o processo de produção de significado é tão importante para a pesquisa social quanto o significado que está sendo produzido”. O relato



dos participantes ratifica isso na fala de CONFIANÇA: [...] *Esse encontro me deixou feliz demais porque sei que agora não estou mais sozinho na instituição. Sei que tem outros que passaram pelas mesmas dúvidas, mesma insegurança que eu [...] mas hoje estou satisfeito.* EXEMPLO complementa: *Eu também fico muito feliz por estar contribuindo com a pesquisa e aprender com os colegas. O maior aprendizado que a gente tem aqui são esses momentos que somam. [...].*

Outro sentimento que afetou os participantes foi o de agradecimento e retribuição à instituição em que trabalham. Contribuir para produção de conhecimentos e desvelar os profissionais tecnólogos-professores também foram à motivação que os trouxeram à pesquisa, como indica a fala de RIGOROSIDADE: *Eu também fiquei muito feliz de participar. A gente é fruto da casa e tudo que pudermos contribuir [...] A gente que é tecnólogo também precisa conversar sobre isso [...]. Essa conversa confirma que professor bom é aquele professor que se faz bom, estuda, vai atrás [...].*

MÉTODO concorda com a colega sobre o esforço pessoal/individual no processo de se tornar um bom professor: [...]. *Então, é muito realmente do ser. A docência é muito isso do ser, de evoluir. A prova está aqui: tecnólogos, sem a formação na área da docência, e são excelentes professores que buscam, realmente, trabalhar as dificuldades.*

De certo modo, é paradoxal, pois RIGOROSIDADE reclamou um papel mais ativo do departamento no processo de desenvolvimento profissional dos professores. Assim como MÉTODO sugeriu que a instituição promovesse uma formação pedagógica compulsória para os ingressantes. Diante disso, inferimos que a solidão que vivenciaram nos anos iniciais da docência lhes despertou sentimentos contraditórios: ao tempo em que se orgulham da relativa autonomia no fazer pedagógico, conquistada na/pela prática na busca de conhecimento e estratégias para o enfrentamento das dificuldades, ressentem-se da falta de apoio dos gestores, no sentido de oportunizar momentos de formação continuada que os qualificassem para o exercício do domínio desse saber-fazer.

Ainda que contraditórios, o que sobrepuja é a satisfação e alegria dos participantes em ter adquirido aprendizagem bem como colaborado para a produção de conhecimentos sobre o trabalho docente dos tecnólogos-professores. Nesse sentido, é importante salientar a contribuição que a pesquisa proporcionou para o desenvolvimento profissional tanto da pesquisadora quanto dos participantes, em vista da interação dialogada possibilitada pela entrevista no grupo focal.

## 5 ALGUNS PONTOS DE CHEGADA

A sensação de chegar, não é definitiva e sim uma espécie de pausa que se faz para retomar a caminhada enveredando pelas trilhas que se construíram no decorrer da pesquisa. Foram tantas que é difícil enumerá-las. Então, tanto os pontos de chegadas quanto os de partidas são distintos e se tornam balizares para o pesquisador por serem indissociáveis. Esse entendimento é que nos impulsiona a expor algumas considerações a cerca do que nos propomos com esse estudo.

O diálogo entre o referencial teórico e metodológico presentes na análise dos discursos produzidos pelos participantes da pesquisa nos permitiu responder à questão norteadora: Como o tecnólogo-professor, em início de carreira, articula os saberes com a prática docente e constrói o desenvolvimento profissional?, o que nos autoriza a afirmar que nosso objetivo – Analisar como o tecnólogo-professor, em início de carreira, articula os saberes com a prática docente e constrói o seu desenvolvimento profissional – foi alcançado.

Retomando o lugar de constituição do estudo empreendido, pontuamos algumas questões fundamentais que justificam o aumento de professores no quadro institucional dos IFs. Com a expansão da Rede Federal, mais do que dobrou o quantitativo de professores sem formação pedagógica e experiência docente para o exercício da profissão, particularmente no IFPI. Destes, metade é iniciante, entre os quais 10% são tecnólogos-professores.

Opostamente, o contexto histórico da formação dos professores da Educação Profissional é marcado pela descontinuidade e apesar da existência de normativas que regulam a formação de professores para atuar na modalidade, essas continuam em aberto haja vista a contradição entre os aportes legais. Não obstante, reconhecemos que atualmente há maior clareza em relação à importância da formação, devido aos estudos realizados em consequência da expansão da Rede Federal que trouxe à tona a questão da necessidade e da oferta de formação, inclusive com cursos *stricto sensu*, como os mestrados profissionais oferecidos em rede.

Em relação ao desenvolvimento profissional, elegemos como objeto de estudo a fase de iniciação à docência por compreender a especificidade da consolidação da aprendizagem da docência e de (re) construção da identidade profissional dos tecnólogos-professores em face da lacuna de sua formação inicial, que não contempla o conjunto de saberes necessários ao exercício da docência, a saber, os conhecimentos da formação pedagógica.

A iniciação à docência, como vimos, não tem sido muito privilegiada nas pesquisas que se dedicam aos estudos sobre a formação de professores. As pesquisas realizadas

concentram-se, quase em sua totalidade, no âmbito da educação básica com um discreto aumento de interesse pela formação de bacharéis que atuam no ensino superior. Estudos focando a formação, desenvolvimento profissional e/ou saberes dos tecnólogos-professores em exercício na EP não foram encontrados, embora existam três produções envolvendo os professores iniciantes dessa modalidade, porém, sem foco exclusivo naqueles.

Em relação aos CSTs, percebemos que, passados exatos 20 anos de seu retorno ao cenário educacional por meio do Decreto nº 2.208/97, e apesar do aumento da visibilidade desses cursos, ainda é comum o questionamento acerca do nível de ensino e da abrangência de atuação dos profissionais que neles se habilitam. Mesmo com a expansão da Rede Federal e do aumento da oferta desses cursos, a desconfiança, consequência do desconhecimento, persiste. Quanto aos IFs, destacamos sua característica de instituição pluricurricular e multicampi, cuja diversidade de oferta educacional e dos perfis dos públicos atendidos demanda dos professores atuação simultânea em níveis de ensino e cursos diversos.

Fazendo uma análise crítica das diferentes manifestações discursivas, reforçada pela análise de documentos legais e pelo conhecimento e envolvimento direto com a gestão pedagógica da instituição, os dados produzidos nos permitiram inferir que:

- Os tecnólogos-professores diante da oportunidade de ingresso na profissão não questionaram seu preparo para exercê-la, confiando no domínio dos conhecimentos específicos e na crença de que para ensinar basta o conhecimento adquirido ao longo da experiência que tiveram em sua escolarização e formação profissional, reproduzindo assim um discurso atravessado pelo senso comum quanto à profissão docente;
- O ingresso na carreira se deu por motivos circunstanciais e pessoais; independente disso, os tecnólogos-professores mostraram-se decididos a permanecer na profissão; estão/são encantados pelo trabalho que desenvolvem e pela oportunidade de promoverem transformação em si mesmos e nos alunos. Evidenciando, assim, a necessidade de construção de laços fortes entre os pares como forma de vinculação ao grupo de pertença de docentes da instituição, associado a partilha de valores, princípios e interesses comuns;
- A possibilidade de participar da transformação na vida dos alunos é o principal motivo que os estimulam a continuar na profissão. Diferentemente de outras pesquisas envolvendo professores da educação básica, os tecnólogos-professores não manifestaram nenhum indício de que pretendem abandonar a docência;

- Ainda que muitas das dificuldades sejam comuns à prática dos professores iniciantes em qualquer que seja o nível ou modalidade de ensino, na EP, dada a sua especificidade, a formação inicial dos tecnólogos-professores acentua os desafios inerentes à complexa atividade da docência. Dentre essas dificuldades identificadas, estão: organizar a aula, gestão do conteúdo ou tornar os conteúdos ensináveis; lidar com as diferenças individuais; promover a inclusão das pessoas com deficiência e conciliar o trabalho com o investimento na própria formação;
- A arquitetura curricular dos cursos faz com que esses profissionais lidem, simultaneamente, com diferentes perfis de aluno, de egressos e de objetivos formativos, dificultando seu fazer docente. Apesar das dificuldades, buscam estratégias para saná-las tais como: promovem nivelamento; prestam atendimento diferenciado, buscam auxílio nos demais setores da instituição; procuram conhecer os alunos para estabelecer relação de confiança e *feedback* de seu desempenho;
- A relação com os pares e o apoio institucional, no início da docência, é quase inexistente, provocando nos tecnólogos-professores sentimentos de solidão e isolamento. Deste modo, a docência é desempenhada tendo apenas os alunos como testemunhas do fazer pedagógico;
- Diferentemente dos resultados das pesquisas envolvendo professores da educação básica e bacharéis que atuam na educação superior, os tecnólogos-professores, à medida que se socializam, buscam ajuda com os pares e demais setores de apoio oferecidos pela instituição;
- Os tecnólogos-professores, após o confronto com as dificuldades da prática, valorizam o conhecimento pedagógico e buscam a autoformação por meio de leituras e da aprendizagem informal, a partir da observação das práticas dos colegas; valorizam os saberes disciplinares, no entanto, compreendem que a docência também comporta uma dimensão afetiva e um compromisso com a formação integral do aluno, para além da dimensão técnica;
- O encontro pedagógico e outros momentos formais e/ou informais são considerados pelos tecnólogos-professores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Deste modo, estão abertos à participação em cursos e/ou programas de formação e reivindicam a criação de espaços

formativos, bem como, maior apoio da gestão em seu processo de desenvolvimento profissional;

Face o que foi dito até aqui podemos afirmar que a interação com os pares e com os alunos e a experiência da prática docente são elementos articuladores dos saberes pedagógicos e da (re)significação da docência. Foi possível, também, inferir pelo discurso que a prática é formadora; que os tecnólogos-professores refletem sobre ela, reorganizando-a em função do *feedback* dos alunos ou da observação das práticas dos pares mais experientes. Em relação a esses, também é oportuno destacar que mesmo aqueles de práticas mais tradicionais também contribuem para o desenvolvimento profissional dos tecnólogos-professores em início de carreira, porque representam modelos dos quais querem se afastar, obrigando-os a pensarem e buscarem outras práticas mais condizentes com suas concepções de ensino.

Ainda que não fosse objetivo do trabalho, percebemos que há uma clara distinção nos modos de pensar e agir entre os tecnólogos-professores que estão entre o primeiro/terceiro ano de docência e aqueles que já se encontram há quatro anos em exercício. Esses já conseguem estabelecer uma relação de maior proximidade com os pares e se preocupam com a prática dos colegas se dispondo ajudá-los; aqueles evitam buscar ajuda, trabalhando solitariamente tendo como apoio os alunos, orientando sua prática a partir do desempenho e resultados que eles obtêm nas atividades e intervenções realizadas.

Por fim, ressaltamos que a pesquisa proporcionou, por meio da interação promovida na entrevista no grupo focal, o crescimento tanto da pesquisadora quanto dos participantes. A técnica se mostrou produtiva e adequada, pois proporcionou o encontro de sujeitos que vivenciam as mesmas dificuldades, a exteriorização e a valorização de suas experiências e a troca entre os pares.

Como preocupação latente de pesquisadora e gestora da instituição, unimos-nos aos tecnólogos-professores e reivindicamos a criação de um espaço permanente de formação continuada que potencialize o encontro entre os diversos grupos de professores e profissionais frente às necessidades de formação e dificuldades enfrentadas no contexto da sala de aula, dimensões que atravessaram essa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, A.; TARDIF, M. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. In: GUIMARÃES, C. M *et al* (Org.) **Formação e profissão docente**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2011. p. 124-141.

ANDRÉ, Marly Elisa Dalmazo de Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e230095, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230095.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, C.M.F de. **A formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense**: intencionalidade, necessidade ou desinteresse. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5744858](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5744858). Acesso em: 28 jun. de 2019

BRANDÃO, Helena HathsueNagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892** de 29 de dezembro de 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**, 2014-2024. [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015a. – (Série legislação; n. 193) Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 03 de agosto 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154** de 23 de julho de 2004. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 10 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 29**, de 03 de dezembro de 2002a. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11**, de 09 de maio de 2012a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 03**, de 18 de dezembro de 2002b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Nível Tecnológico. Disponível <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 06**, de 20 de setembro de 2012b. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 02**, de 1º de julho de 2015b. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=98191-res-cp-02-2015&category\\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98191-res-cp-02-2015&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192). Acesso em: 13 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepções e diretrizes. 2010.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa**: a contribuição a contribuição da teoria da argumentação. Trad. Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 155-191.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 129-149. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro\\_4.PDF](http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF). Acesso em: 20 mar. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da.; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez., 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/5717>. Acesso em: 11 jun. 2018.

DAY, C. **Pasión por enseñar**: la identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid, Barcelona: Narcea, S. A. Ediciones. E-book, s/d.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>. Acesso em: 04 mar. de 2018.

FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO, C. (coord.) **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 59-98. Disponível em: [https://cedoc.infed.edu.ar/upload/El\\_profesorado\\_principiante.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf). Acesso em: 18 abr. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. – (Coleção Leitura)

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Políticas de inserción a ladocencia: de eslabón perdido a puente para eldesarrolloprofesional docente. In: MARCELO, C. (coord.) **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 7- 58. Disponível em: [https://cedoc.infed.edu.ar/upload/El\\_profesorado\\_principiante.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf). Acesso em: 18 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 01, n. 03, p.11 -49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 01 jul. 2018.

GARCÍA, C. M.; MAYOR RUIZ, C.; MORENO, M. S.Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores: el inventario de preocupaciones de profesores. **Enseñanza**, nº 13 p. 153-178, 1995. Disponível em: [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95705](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95705). Acesso em: 30 jun. 2018.

GARIGLIO, José Ângelo. O campo disciplinar e a constituição dos saberes da base profissional dos professores da educação básica. In: DALBEN, Ângela *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 393-420. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro\\_4.PDF](http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF). Acesso em: 23 set. 2018.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003, pp. 64-89.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marly Elisa Dalmazo de Afonso. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: 2010. p. 29-38.



GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil um estado da arte**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 3ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. (Coleção Fronteiras da Educação)

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**, v. 12, nº 24, 149-161. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.) **Ser Professor**. 4ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 73-90.

GUARNIERE, M. R. O início na carreira docente. In: GUARNIERE, M. R. (org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-24.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **La formación e el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 2015.

LIMA FILHO, D. L. **A reforma da Educação Profissional no Brasil nos anos noventa**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Curitiba, 2002. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82611>. Acesso em 31 out. 2019.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, nº 1, p. 8-22, 2008a. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/issue/view/74>. Acesso em: 02 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Mesa Redonda). In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8), 2008b, 304 p. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/676>> Acesso em: 13 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. O Profissional Tecnólogo e sua Formação. **Revista da RET** – Rede de Estudos do Trabalho, ano II, n.3, 2008c. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/LuciliaMachado.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1458/1090>. Acesso em: 19 out. 2018.

\_\_\_\_\_. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. 3. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciência da Educação**, nº 8, p. 7-22, jan-abr, 2009. Disponível em: [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 01 jul. 2018

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, s/d. E-book. ISBN: 9788427717701.

MAYOR RUIZ, C. El desafío de los profesores iniciantes universitarios ante su formación. In: MARCELO, C. (coord.) **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008. p.177-210. Disponível em: [https://cedoc.infed.edu.ar/upload/El\\_profesorado\\_principiante.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf). Acesso em: 18 abr. 2018.

MICHELAT, G. Sobre a utilização de entrevistas não-diretivas em sociologia. In: \_\_\_\_\_. **Crítica metodológica, investigação e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987, p.191-211.

MIRA, M. M.; ROMANOWISKI, J. P. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que os documentos legais revelam. **Acta Scientiarum**. Education, v. 38, n. 3, p. 283-292, July-Sept., 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27641/17039>. Acesso em: 08 out. 2018.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. [recurso eletrônico] Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. ISBN 978-85-8299-029-2. Disponível em: <portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>. Acesso em: 20 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 25-38, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004> Acesso em: 10 de jun. 2018.

NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/812/787>. Acesso em: 21 jul. 2018.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 1999. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007a.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007b. p. 11-30.

\_\_\_\_\_. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, nº 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 03 de abril 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.) **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A pesquisa sobre formação de professores para a Educação Profissional. In: MOURA, D. H. (org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 77-106.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010. E-book. ISBN 978-85-89571-68-5. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 21 de jul. 2018.

PAIVA, S. Y de. **Início da carreira e saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5768867](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5768867). Acesso em: 28 jun. 2019.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista** [online], vol. 26, n.3, p.39-56, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia: ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho e educação: implicações para a produção do conhecimento em Educação Profissional. In: MOURA, Dante Henrique. (org.) **Produção de**

**conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 23-40.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, nº 1, p. 83-96, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/507245>. Acesso em: 11 out. 2018.

SANTOS, Jailson Alves. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de.; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil.** 5. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 205-224.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2017.

SCHNEIDER, P. M. **Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia.** Dissertação de mestrado. Disponível em [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5787462](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5787462). Acesso em: 26 jun. 2019

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4. n. 2. p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 10 set. 2018.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** 3ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. p. 9-62.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **El A, B, C y D de la formación docente.** Madrid: Narcea, 2015.

VIEIRA, M. M. M; VIEIRA, J. A.; PASQUALLI, R. Formação de professores da educação profissional nos programas especiais de formação pedagógica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 7, p. 43-55, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3551/1408>. Acesso em: 19 out. 2018.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2010. p. 54-66.

WIEBUSCH, Eloísa Maria. Professores iniciantes na educação profissional e tecnológica: o silêncio no banco de teses da Capes nos anos de 2011 e 2012. **Criar Educação**, v. 6, n. 1, jul-

nov. 2016. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2805/2592>. Acesso em: 20 dez. 2018.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 21 jul. 2018.

## APÊNDICES

### Apêndice 01

#### QUESTIONÁRIO – PERFIL DOCENTE

Prezado (a) Professor (a),

Solicitamos sua colaboração à pesquisa de mestrado a ser desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria da Glória Carvalho Moura. O objetivo do trabalho é compreender como os professores bacharéis/tecnólogos iniciantes, em exercício na carreira docente na Educação Profissional, tornaram-se e vêm constituindo-se professores. Para tanto, pedimos que responda ao questionário que segue, que se configura como instrumento prévio/parcial de coleta de dados da pesquisa que tem como título “Desenvolvimento profissional do tecnólogo-professor, em início de carreira: saberes articulados à a prática docente”.

Asseguramos-lhe o seu anonimato e o absoluto e restrito uso das informações no âmbito desse trabalho.

1. NOME \_\_\_\_\_
2. IDADE \_\_\_\_\_
3. SEXO  
 FEMININO  
 MASCULINO
4. ESTADO CIVIL:  
 SOLTEIRO(A)     CASADO(A)     DIVORCIADO(A)    VIÚVO(A)  
 OUTROS.
5. FORMAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO /ANO DE CONCLUSÃO: \_\_\_\_\_  
 ENSINO MÉDIO PROPEDEÚTICO \_\_\_\_\_  
 ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE \_\_\_\_\_  
CURSO: \_\_\_\_\_
6. GRADUAÇÃO  
CURSO: \_\_\_\_\_  
ANO DE CONCLUSÃO: \_\_\_\_\_
7. PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DA FORMAÇÃO - ANO DE CONCLUSÃO (se houver mais de uma, indique a última)  
 APERFEIÇOAMENTO \_\_\_\_\_  
 ESPECIALIZAÇÃO \_\_\_\_\_  
 MESTRADO \_\_\_\_\_

- ( ) DOUTORADO \_\_\_\_\_  
 ( ) PÓS-DOUTORADO \_\_\_\_\_  
 ( ) NENHUMA
8. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ANTERIOR AO INGRESSO NO IFPI –  
 DURAÇÃO (se houver mais de uma, indicar)  
 ( ) COMO TECNÓLOGO \_\_\_\_\_  
 ( ) COMO DOCENTE \_\_\_\_\_  
 ( ) OUTRAS. Quais? \_\_\_\_\_  
 ( ) NENHUMA \_\_\_\_\_
9. CURSO(S) EM QUE ATUA NO IFPI  
 ( ) TÉCNICO INTEGRADO  
 ( ) TÉCNICO CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE  
 ( ) SUPERIOR DE TECNOLOGIA  
 ( ) BACHARELADO  
 ( ) LICENCIATURA
10. REGIME DE TRABALHO  
 ( ) 20H ( ) 40H ( ) DE
11. FILIAÇÃO SINDICAL/ASSOCIAÇÃO PROFISSIONAL (se houver mais de uma,  
 assinalar)  
 ( ) SINDICATO DOCENTE  
 ( ) ASSOCIAÇÃO DOS TECNÓLOGOS  
 ( ) NENHUMA
12. EXERCE A DOCÊNCIA  
 ( ) COM EXCLUSIVIDADE  
 ( ) CONCOMITANTE À OUTRA ATIVIDADE
13. CURSO(S) REALIZADO(S) NA ÁREA DA EDUCAÇÃO – NOME/ANO DE  
 REALIZAÇÃO (se houver mais de um, indique o último)  
 ( ) APERFEIÇOAMENTO \_\_\_\_\_  
 ( ) ESPECIALIZAÇÃO \_\_\_\_\_  
 ( ) STRICTO SENSU \_\_\_\_\_  
 ( ) OUTROS \_\_\_\_\_  
 ( ) NENHUM, MAS GOSTARIA DE FAZER  
 ( ) NENHUM, NEM PENSO NISSO AINDA

## Apêndice 02

### ROTEIRO GRUPO FOCAL – ENTREVISTA

1. O que motivou seu ingresso na carreira docente;
2. O que estimula a continuar na profissão docente;
3. Fale um pouco sobre: saberes considerados necessários para ministrar aulas na Educação Profissional;
4. Desafios enfrentados em sua prática docente no cotidiano escolar;
5. Estratégias utilizadas para enfrentar as dificuldades na sala de aula;
6. Aponte situações dos seus fazeres ou das suas relações de trabalho que contribuem para o desenvolvimento profissional docente;
7. Como avaliam a postura institucional e dos seus pares em relação ao seu desenvolvimento profissional.

Obrigada pela participação!!!



## Apêndice 03

## ORGANIZAÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

QUESTÃO PROBLEMA	CATEGORIAS GERAIS	SUBCATEGORIAS / CONTRIBUIÇÕES DOS PARTICIPANTES
<p>Como o tecnólogo-professor, em início de carreira, articula os saberes com a prática docente e constrói o desenvolvimento profissional?</p>	<p><b>Categoria Geral 01:</b> Motivos de ingresso na carreira e estímulos para continuar na docência.</p>	<p><b>Subcategoria 1.1 - Oportunidade de me transformar.</b></p> <p>–Entrei por concurso. Estava cursando o curso, veio a oportunidade, aproveitei. Vem muito da família: minha mãe é professora, meu irmão é professor, foi me incentivando[...] Minha primeira aula foi à prova didática. Não era algo que eu pensava, mas foi a oportunidade e fui abraçando, gostando. (EMPATIA).</p> <p>–Eu já tinha um perfil mais profissional, focava no empreendedorismo, por ser um curso de tecnologia aplicada era meu viés, meu foco. Abri uma empresa [...] Tive a oportunidade para professor substituto e fui incentivado. Não queria de início, [...] acabei entrando. Iniciei essa experiência fui gostando, começando a pegar jeito. Saiu o concurso, me tornei efetivo. Venho tomando gosto pela docência. (MÉTODO).</p> <p>–Queria seguir carreira militar, não deu certo. Fazer Direito[...] Fiz Tecnólogo em Irrigação, acabei passando, caí de paraquedas no curso. Conheci professores que me apoiaram, me formei e tive oportunidade de aplicar os conhecimentos em campo. A vantagem do Tecnólogo é essa. Tive a oportunidade de fazer a prova para a própria instituição que me formou[...] Virei professor. Hoje não me vejo fazendo outra coisa a não ser lecionar. (CONFIANÇA).</p> <p>–Comecei a me interessar pela docência na escolinha de reforço com minha mãe. Me voltei para aplicabilidade, em empresa júnior, área de Geoprocessamento [...]. Participei de monitorias. Essa experiência de ver o lado docente, [...] foi um pouco assim comigo. [...] dentro de algo que remetesse a sala de aula. Tive uma experiência no PRONATEC e fui pegando gosto. Fiz o substituto e retornei como efetivo. Não me vejo mais fora de sala de aula. O professor trabalha com a aplicabilidade e a sala de aula. Acredito que esse seja o diferencial, quem tem a formação de tecnólogo e vai para docência. Isso acabou me encantando e me encanta até hoje. (EXEMPLO).</p> <p>–Minha experiência no Instituto foi de monitora. Formei e fui imediatamente para o mestrado. Fiz o concurso e entrei. Gosto de dar aula no Ensino Médio e no técnico. No superior já perdi o encanto, o perfil dos alunos vem mudando e no Ensino Médio me sinto mais estimulada. A transformação é o nosso papel. (RIGOROSIDADE).</p> <p>–Queria poder transformar igual eles, os professores, transformaram a minha vida. Quero fazer isso com meus alunos. Foi na graduação que me inspirei para seguir a carreira docente. (ENTUSIASMO).</p> <p><b>Subcategoria 1.2 - Oportunidade de transformar vidas.</b></p> <p>- Os cursos de tecnologia não são visados. Tem esse desafio fazer com que os alunos gostem da aula[...] Apliquem. Mostrar que o curso é bom, vão ter mercado, têm como crescer nessa profissão. (EMPATIA).</p> <p>- Você está vindo dar aula inexperiente, cheio de insegurança, de dúvida, mas[...] Quando eu dava aula no Ensino Médio os professores diziam: tu és muito mãezona. Para mim, não é defeito. O aluno se mantendo na instituição, está ótimo. Não quero que desista! Em campus do interior, as dificuldades são enormes. Os pais não têm instrução. O público precisa de atenção e está disposto a recebê-la do professor. No ensino superior é diferente. O desafio é maior. Fico inventando alguma coisa para chamar atenção, são extremamente apáticos. Criam uma afetividade lá para o final do curso, pela convivência. (RIGOROSIDADE).</p> <p>- Penso quando aluno, não tive certas oportunidades com meus professores de ver coisas novas. Vi a oportunidade de gerar esse ganho</p>

		<p>para os alunos. Fico instigando a aprenderem. Me deixa satisfeito ver eles terem crescimento superior que não pude ter. Isso que é o forte, que me motiva. (MÉTODO).</p> <p>- Transformar vidas de pessoas carentes que precisam de mudança. Acredito que a educação consegue. Vim de uma família que a primeira a se graduar fui eu. Pai agricultor, mal sabe assinar o nome, mãe dona de casa. Lembro-me da minha história. Devolver para a sociedade, o que recebi, é o meu propósito como profissional. Eles buscam na gente essa referência. (ENTUSIASMO).</p> <p>- Transformar vidas. O público alvo que a gente tem, muito diferenciado. O CEFET sempre foi uma referência, a possibilidade de transformar famílias. Eles depositam confiança na gente, o filho ter um caminho diferente, uma possibilidade de algo na vida. Sonhar! Tive um aluno que hoje é professor da casa, um dos grandes destaques do curso. Ele é inspiração, uma referência. (EXEMPLO).</p> <p>- Nunca vou esquecer da primeira turma que se formou, me emocionou. Primeiros anos, como professor, formar uma turma e ser homenageado! Ver um aluno ter um negócio, graças ao que você ensinou não tem preço! (CONFIANÇA).</p>
	<p><b>Categoria Geral</b> <b>02:</b>Saberes necessários para ensinar na Educação Profissional.</p>	<p><b>Subcategoria 2.1 - Conhecimento: Formação Pedagógica.</b></p> <p>- Leio muito sobre didática, dinâmicas de grupo para curso superior, metodologia ativa. Acho que o saber necessário também é a inclusão. Realidade que a gente tem que estar atento como docente. Outra coisa [...] saberes tradicionais. Um saber geral que o professor tem que começar a se preocupar, a se apropriar. (RIGOROSIDADE).</p> <p>- Ter uma base, uma formação mínima para que você possa ministrar uma aula mais segura, adequada para os alunos. A teoria, o conhecimento, é importante, mas o mais importante é você conseguir transmitir. Então, penso que essa formação didática de como repassar o conteúdo seja um saber extremamente importante para você ensinar. (MÉTODO).</p> <p>- Não existe só uma forma de passar conteúdo. Existem várias formas que você pode instigar aquele aluno a aprender. Tem aluno que vai entender de uma forma e aluno que vai entender de outra. Sala de aula é um laboratório. Tenho uma disciplina que é igual a da noite e o perfil dos alunos é diferente. Então, acho que no dia a dia também se faz os saberes. (ENTUSIASMO).</p> <p>- Interdisciplinaridade! Pegar seu assunto e jogar para o cotidiano. Aula diferenciada, meu foco é esse. (CONFIANÇA).</p> <p>- A sala de aula é um ambiente que nunca vai ser igual, deixou de ser simplesmente o quadro e o pincel. Sempre vai ter ali as diferenciações e você vai ter que saber mediar isso, interagir no conteúdo no aspecto teórico-prático com a vivência de sala de aula. (EXEMPLO).</p> <p>- [...]. Toda semana eu dizia: vou desistir, não sou professora. Ai, fui vendo que os alunos estavam conseguindo aprender. E fui perguntando: está dando certo assim? Querem que mais prática desse assunto? Via que estavam entendendo. Então, estou conseguindo pegar o sentido de organizar uma aula. Fui percebendo que estava começando a aprender a ser uma professora. Não estava só jogando assunto. Estava tentando mostrar como é que iam aprender antes deles aplicarem. Entendo que o saber é isso: é como você organiza os seus conhecimentos para poder passar para os alunos. (EMPATIA).</p> <p><b>Subcategoria 2.2 - Saberes disciplinares e experienciais</b></p> <p>- Como professora de tecnólogo e de técnico, sempre tive muita dificuldade porque eu nunca atuei como profissional prático. Para demonstrar alguns conhecimentos práticos da profissão, tenho certa dificuldade, o que tive foi como estudante. Tenho que elaborar estratégias que levem esses alunos para o campo, vou reaprender junto com eles. O que não vivenciei não posso passar de forma adequada.</p>

		<p>Me identifiquei mais com a parte social do curso, de política pública, de teoria. Quando pego uma disciplina mais técnica, peço a opinião do colega. (RIGOROSIDADE).</p> <p>– Penso que é importante sempre ir em busca de conhecimento contínuo na sua área específica e na parte didática também. A tecnologia avança muito rápido. Aprendi isso aqui, vou ensinar isso aqui. Não dá. (MÉTODO).</p> <p>- Essa questão de teoria e prática, levar para o campo, para o laboratório, conseguir um dispositivo, outras formas de mostrar o que quer repassar. Quando começam a aplicar o conhecimento acabam se interessando mais, trazendo projetos. Deixo a criatividade deles livre para produzir, mas fico acompanhando. [...] cada aluno é um aluno. (ENTUSIASMO).</p> <p>- A vantagem do curso tecnólogo é muita aula prática. Tento fazer isso com o aluno. Tirar de sala de aula o máximo possível fazer com que o aluno veja isso de uma forma boa, que não seja cansativa. (CONFIANÇA).</p> <p>– Tirando da minha experiência, da vivência, eu acredito, é formação humanística. Esses saberes que fazem realmente a diferença. Nós, tecnólogos, por não ter essa formação específica da docência, temos um desafio imenso. (EXEMPLO).</p> <p>– Falar da questão dos saberes, [...] experiência profissional que tive como tecnóloga foi no estágio, na empresa. Não fiz o estágio de docência no mestrado. Quando entrei, a disciplina já estava correndo, Não era uma disciplina que tinha intimidade, o que vou fazer? E agora? Como é que vou me organizar? Tenho que realmente passar um assunto para eles. Tenho que ensinar. E esse conhecimento fui tentando adquirir e fui melhorando. (EMPATIA).</p>
	<p><b>Categoria Geral 03:</b> Dificuldades e desafios da prática docente.</p>	<p><b>Subcategoria 3.1 - Buscar estratégias de mudanças.</b></p> <p>– O que vier hoje não vejo mais como desafio. Se disser que é para eu dar uma aula de um determinado tema da minha área, eu dou tranquilo e calmo. Porque eu era coordenador e professor, todas as disciplinas do curso foram ministradas por mim. Foi meu maior desafio. (CONFIANÇA).</p> <p>– Buscar auxílio com o pessoal da pedagogia e do NAPNE, tentando entender como faz, como resolve e como é que integra dentro da turma. Perguntar o que precisam. Nivelar aqueles que não estão conseguindo acompanhar. Tentar mudar. Observo os alunos, como é que adquiriram o conhecimento. Mudar a metodologia alternando. Aqui vou botar uma prova teórica mas na outra vou botar uma prática. Na organização da aula tento mudar a didática que utilizo. Buscar a que melhor se adapta [...]. (EMPATIA).</p> <p>- O professor sempre está tentando mudar, também é aluno. Buscar novas alternativas, buscar novas formas de estudo e tentar algo novo. O professor consegue perceber a sua evolução como docente. (EXEMPLO).</p> <p>– Importante é conhecer o aluno. Não ter a turma, mas alunos porque existe muita individualidade, perfis diferentes. Se você tratar todo mundo como turma, você generaliza. Procuo conhecer desde a primeira aula, e durante toda a disciplina o perfil de cada aluno, ajuda a ter um entendimento, confiança. O aluno percebe que está falando para ele e não para a turma. Cria uma relação de confiança aluno-professor e não professor-turma conseqüentemente, um aprendizado equivalente para todos. Essa é uma estratégia para você ter uma boa comunicação e um <i>feedback</i>. (MÉTODO).</p> <p>– A questão da evasão é uma das principais preocupações. Procuo me meter na vida deles para entender as razões e ver em que o Instituto pode ajudar a acolher esse aluno. Quando estudei a maior parte da turma era de estudantes profissionais. Hoje tenho alunos que estão na terceira formação. Já tive aluno com mestrado, mães, pais, policiais. O</p>

		<p>desafio é o nível, geralmente faço um diagnóstico e a partir daí vou bolando estratégia. (RIGOROSIDADE).</p> <p>– Todos os dias vivo desafios em sala de aula: estudar, buscar aperfeiçoamento, formação e ao mesmo tempo trabalhar; desenvolver pesquisa no Ensino Médio; a inclusão; lidar com turmas diversificadas, adolescentes, uma geração que quer tudo muito rápido. Falo da minha história, coloco-os para sonharem: se eu consegui, eles também conseguem. (ENTUSIASMO).</p> <p><b>Subcategoria 3.2 - Lidar com níveis e diferenças de aprendizagem.</b></p> <p>- A SEDUC, fez todos os professores da rede se especializarem em prática docente. Eu aproveitei essa especialização, ajudou muito. Aluno com problema cognitivo, com uma deficiência física, saber lidar com ele. Você está no Integrado e dá essa mesma disciplina no subsequente, tem que mudar o nível, porque não pode dar no mesmo nível para todos. A pessoa com experiência é tudo. (CONFIANÇA).</p> <p>– O grande desafio é lidar com as diferenças. Como abordar, como lidar, como trazê-los para equilibrar junto com a turma sem prejudicar os que já estão mais avançados e deixar esse aluno sem ter o básico, sem conseguir acompanhar o restante. (EMPATIA).</p> <p>– Essa é uma realidade cada vez mais presente do Instituto. Esse público alvo tem um diferencial. É um grande desafio hoje, LIBRAS, a formação docente. Professor é uma profissão que está constantemente mudando. É um material novo que chegou. Esse é o desafio da formação. Tem aluno que é desafiador. (EXEMPLO).</p> <p>– A docência traz públicos diferentes, alunos com mais idade, chefe de família. É uma abordagem diferente. O nivelamento da turma é um ponto desafiador. Alunos que não sabe mexer num computador e o que é bem evoluído. Incentivar alunos que têm mais facilidade para se desenvolver ao mesmo tempo não esquecer aqueles que têm muita dificuldade é um desafio muito grande, assim como, lidar com esse público especial que tem entrado. Também coloco como desafio a própria infraestrutura necessária para ministrar uma disciplina prática. A gente tem que buscar outros mecanismos. (MÉTODO).</p> <p>- Lidar com esse povo diferenciado, dar atenção da mesma forma, motivar. A questão da inclusão encaminha para o NAPNE, procuro dentro da sala de aula conhecer melhor as limitações do aluno, aproximar mais dele porque senão desiste. (RIGOROSIDADE).</p> <p>- Busco ajuda com outros professores, com a coordenação pedagógica para saber quais os caminhos devo seguir. Busco novas formas de passar o conteúdo, que façam com que eles se atraiam. Desenvolvo pesquisas [...] e trabalho com projetos. Também realizo curso de extensão que faz com que vejam além da sala de aula. Você tem que ficar pensando: a forma que faço, eu também aprenderia? É aprender a aprender. (ENTUSIASMO).</p>
	<p><b>Categoria Geral 04:</b>Situações que contribuem para o desenvolvimento profissional.</p>	<p><b>Subcategoria 4.1 - Atualização.</b></p> <p>– Se minha aula está melhorando, meus alunos estão adquirindo melhores resultados, estou me desenvolvendo profissionalmente. Essa capacidade de ser professor reflexivo. Cursos ou eventos, congressos, workshop, grupo de estudos que vou fazendo, para me atualizar vão me capacitando. A preparação para o dia-dia do professor, que é fornecida no encontro pedagógico, poderia ser mais frequente e por departamento. (RIGOROSIDADE).</p> <p>– A pesquisa e a extensão estão ligadas ao desenvolvimento. Mas o que ajuda bastante é a proximidade com os professores. A gente conversa comenta sobre o aluno, pergunta como é que o outro está fazendo. A forma que uso para melhorar, além de buscar estudar mais,</p>

		<p>certo assunto, para desenvolver melhor minhas aulas, é ver as ideias que meus colegas utilizam. Vejo que essa relação próxima com os outros professores é muito boa. Até com os alunos a gente aprende, cresce, evolui. (EMPATIA).</p> <p>- O encontro pedagógico é um momento para a formação e desenvolvimento dos professores. Eu mesmo tinha essa visão que o encontro pedagógico era bobagem, depois vi a quantidade de coisa que a gente deixa de aprender. Outra estratégia é a capacitação forçada na área de docência: assim que entrassem criar um mecanismo para esse público de curso de tecnologia, que não teve nenhum tipo de experiência ou aprendizado para isso. Força a aprender mais rápido algo que vai passar cinco a dez anos para trazer benefício para instituição. (MÉTODO).</p> <p>- Da nossa base todo mundo se ajuda. Encontro pedagógico [...] momento de parar para se capacitar. (CONFIANÇA).</p> <p>– Ter um ambiente mais coeso, uma proximidade entre os professores dentro ou fora da instituição, para debater algo tendo um crescimento profissional. O conselho de classe é uma das possibilidades de crescimento profissional [...]. Você começa a evoluir profissionalmente quando chega para o colega e pergunta, como é que está tua aula? Está precisando de alguma coisa? (EXEMPLO).</p> <p>– Gosto de desafios, metas, desenvolver projetos. Fico no laboratório com os alunos, trabalho em equipe, desenvolvo a proatividade. Participando de eventos a gente conhece novas ideias, pessoas. Foi dessa forma que vi que a educação poderia me levar mais longe. Acho que preciso me aperfeiçoar mais para ficar melhor a cada dia. (ENTUSIASMO).</p> <p><b>Subcategoria 4.2 - Relações interativas.</b></p> <p>- O departamento tem que se entrosar. Juntar os professores para elaborar estratégias. O projeto integrador é um momento que o professor desenvolve novas habilidades junto com os colegas e com os alunos. O papel do departamento de unir os professores, bolar estratégias, poderia evoluir melhor. De forma geral, o Instituto apoia o docente no que ele está precisando. Dentro dos departamentos, há falta desse desenvolvimento profissional, de técnica, de tecnologia, de reuniões, de conversar é deficiente. (RIGOROSIDADE).</p> <p>- A instituição ajuda a compartilhar. O encontro pedagógico é um momento muito bom. Aprende-se mais sobre a instituição e une os departamentos e até a direção, como professora, eu não tinha essa relação. Agora que estou na coordenação, estou começando a entender. Aproximei-me da pedagogia, do NAPNE. (EMPATIA).</p> <p>– A relação com os outros professores mais experientes ajuda ter evolução na docência, apesar de ser muito complexo. Depara-se com professores que têm uma cabeça diferente, que dá aula sempre do mesmo jeito e que podia repassar um conhecimento para quem está iniciando a carreira docente. Tentar extrair o que ele tem de bom para a gente amadurecer. Evitar situações que, às vezes, cometem pelo tempo que estão dando aula, desgostosos da profissão. Criamos um grupo, um círculo de amizade muito próximo, um ambiente para os professores da nossa área, que está fazendo a diferença. A troca de experiência, todos interagindo, falando de novas tecnologias, de um aluno específico, discutindo estratégias. Essa proximidade é importante, sempre tem algo a aprender. Apesar de jovem na docência, tem algo para ensinar para os mais velhos, eles têm muita coisa que pode nos auxiliar. (MÉTODO).</p> <p>– O eixo de agricultura e agropecuária é muito unido. A gente sai do Instituto, mas o Instituto não sai da gente. Vai jantar, está de férias com outro amigo professor o assunto é o Instituto. (CONFIANÇA).</p> <p>- É preciso ter mais que o encontro pedagógico. O campus vai fazer festa junina é um momento diferenciado, uma oportunidade de</p>
--	--	--

		<p>aproveitar para conversar um pouco, se autoanalisar. Em que posso contribuir? Que está faltando em mim? Em que posso me capacitar? Avaliar o que planejou. (EXEMPLO).</p> <p>- No encontro pedagógico trazem pessoas para discussões. (ENTUSIASMO).</p>
--	--	--

## ANEXOS

### Anexo 1 - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

#### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, Diretor Geral do IFPI, Campus XXXXXXXXXXXX, autorizo a realização da pesquisa de mestrado intitulada *Desenvolvimento profissional do tecnólogo-professor, em início de carreira: saberes articulados à prática docente*, de responsabilidade da pesquisadora Laura Maria Andrade de Sousa, matriculada sob o número 20171010763, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dra. Maria da Glória Carvalho Moura, cujo objetivo é analisar como o tecnólogo-professor em início de carreira constrói o seu desenvolvimento profissional a partir dos saberes articulados com a prática docente.

Para tanto, concordo com a participação dos tecnólogos-professores do Campus desde que esses, voluntariamente, façam adesão e confirmem disponibilidade em colaborar no processo de coleta de dados da referida pesquisa.

Teresina, xx de maio de 2019.

---

## **Anexo 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “Prof. Mariano da Silva Neto” PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA TELEFONES: (86) 3215-5820/337-1214 – FAX: (86) 3237-1277  
64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ - E.mail: [ppged@ufpi.edu.br](mailto:ppged@ufpi.edu.br)

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do projeto: Desenvolvimento profissional do tecnólogo-professor, em início de carreira: saberes articulados à prática docente.

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura  
Instituição/Departamento: UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 3220-3625 Pesquisadora: Laura Maria Andrade de Sousa  
Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 99900-6711  
E-mail: [landradepio@gmail.com](mailto:landradepio@gmail.com)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. 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 pela pesquisa. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI, cujo tema a ser desenvolvido é: Desenvolvimento profissional do tecnólogo-professor, em início de carreira: saberes articulados à prática docente.

**OBJETIVOS - GERAL:** analisar como o tecnólogo-professor em início de carreira constrói o seu desenvolvimento profissional a partir dos saberes articulados com a prática docente. **ESPECÍFICOS:** a) Identificar os saberes utilizados pelo tecnólogo-professor para mobilizar a prática docente; b) Caracterizar os saberes articulados às experiências formativas com a prática docente e c) Compreender o processo de construção do desenvolvimento profissional do tecnólogo-professor. **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:** O estudo se apoia nos princípios da pesquisa qualitativa do tipo descritiva. Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário, que objetiva traçar o perfil do grupo e colher as primeiras impressões sobre a temática abordada, seguida da realização de entrevista no grupo focal. As discussões realizadas nos grupos focais serão gravadas e o que você disser será registrado para posterior estudo. Os dados serão organizados em categorias e interpretados a luz da técnica de análise de discurso.

**RISCOS:** Este estudo envolve riscos mínimos, você pode experimentar algum tipo de constrangimento durante a o preenchimento do questionário ou por ocasião das discussões nos grupos focais. Se isso acontecer a pesquisadora responsável pela coleta



das informações suspenderá imediatamente o preenchimento do questionário ou interromperá a discussão nos grupos focais para as providências cabíveis e tanto o questionário como a discussão só serão reiniciados quando não existir mais nenhuma dúvida, adotando procedimentos éticos conforme a Resolução CNS n. 510/16 e Resolução CNS n. 466/2012. Ratificamos que nenhum dos procedimentos utilizados representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

**BENEFÍCIOS:** No que se refere aos benefícios, espera-se que esta pesquisa traga maior conhecimento sobre a problemática investigada. Os benefícios são de ordem pessoal e coletiva. O primeiro, porque busca intervir em uma realidade possibilitando a compreensão dos conflitos e dilemas enfrentados pelo professor-tecnólogo em início de carreira no campo individual, interferindo na sua prática docente e desenvolvimento profissional. O segundo, porque favorece o resgate da autoestima individual e coletiva além de contribuir para a ressignificação de propostas de intervenções pedagógicas, no âmbito institucional. Acredita-se que os benefícios por serem de ordem pessoal e coletiva superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa (RESOLUÇÃO CNS n. 466/12; RESOLUÇÃO CNS n. 510/16).

**GARANTIA DE SIGILO:** Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente os pesquisadores e o Comitê de Ética terão acesso a suas informações.

Os custos com deslocamentos e/ou despesas de outra natureza, quando houver, serão assumidos pela mestrand/pesquisadora (Resolução 510/2016, art. 17-VII). Contudo, por se tratar de uma pesquisa que analisa a prática docente os resultados decorrentes do estudo se reverterá em benefícios tanto para o participante quanto para a instituição com reflexo direto no discente.

**GARANTIA DE ACESSO:** Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ao final do estudo, quando os resultados forem publicados, resguardaremos a identidade dos participantes, pois aparecerá um codinome para identificação dos mesmos.

### **Consentimento da participação da pessoa como sujeito**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a natureza, objetivo e benefícios do estudo do qual fui convidado a participar. Entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do interlocutor da pesquisa: \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante em colaborar.

Testemunhas (não ligadas à pesquisadora):

Nome: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella -  
Bairro Ininga – CEP: 64.049-550 - Teresina – PI - Tel.: (86) 3237 2332 - e-mail:  
[cep.ufpi@ufpi.edu.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.edu.br)