

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

HELEN REGIANE MARTINEZ

UM ESTUDO SOBRE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS PARA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

São Paulo
Março/2024

HELEN REGIANE MARTINEZ

UM ESTUDO SOBRE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS PARA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez.

Área de Concentração: Educação e Trabalho

São Paulo

Março/2024

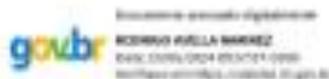
Martinez, Helen Regiane
M385e Um estudo sobre narrativas (auto) biográficas para formação profissional docente na educação profissional / Helen Regiane Martinez. – São Paulo: CPS, 2024.
113 f.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2024.

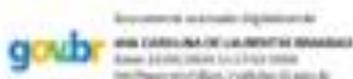
1. Educação profissional. 2. Narrativas (auto) biográficas. 3. Formação do professor. 4. Pesquisa narrativa. 5. Método narrativo. I. Ramirez, Rodrigo Avella. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

HELEN REGIANE MARTINEZ

UM ESTUDO SOBRE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS PARA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



Prof. Dr. Rodrigo Avela Ramirez
Orientador - CEETEPS



Profa. Dra. Ana Carolina de Laurentis Brandão
Examinadora Externa - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT



Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados
Examinadora Interna - CEETEPS

São Paulo, 27 de março de 2024

Aos professores que conheci durante toda vida acadêmica, profissional e pessoal, aos professores com quem convivo e aos que entrevistei: esta pesquisa quer dar voz a vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional que foram decisivos em minha trajetória como pesquisadora. Em especial a professora Helena Gemignani Peterossi, por sua dedicação a Educação Profissional no Brasil e sua representatividade como mulher, pesquisadora e professora. Gratidão por ter me ensinado a ponderar as situações delicadas que vivemos na educação, enxergando-as com mais clareza e discernimento.

Agradeço especialmente ao meu Orientador Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez que descortinou para mim o mundo da pesquisa narrativa, atuando com extrema competência, presença constante e incansável neste percurso. Meu respeito e admirações eternas.

Às orientadoras da Banca de Qualificação e Defesa: Prof^a. Dr^a. Ana Carolina de Laurentiis Brandão e a Prof^a. Dr^a. Rosália Maria Netto Prados pelo aceite ao convite e pela imensa generosidade em compartilhar suas leituras que se transformaram em importantes apontamentos aqui presentes.

A Fernando Frochtengarten que teve o primeiro olhar carinhoso e crítico sobre a minha escrita, identificando a pesquisadora em primeira pessoa. Esse olhar sempre sensível sobre sua experiência docente se transformou em inspiração para minha trajetória profissional como professora.

A Roberto Catelli Jr., gratidão pela oportunidade de realizar esta pesquisa e pela generosidade em compartilhar tanta experiência.

Aos meus colegas do grupo de alunos, que foram apoio em tantos momentos, e que incentivaram esta trajetória de trabalhadores que pesquisam. Vocês têm muito valor! Em especial: Thiago Vieira, Luis Fernando Muller da Silva, Priscila Baumann, Bruno Santos Monteiro, Raphael Antônio de Souza e Priscila Caldas Bianchini.

Aos que me apoiaram na transformação desse sonho de ser mestre em educação em ação: Barbara Celeste da Silva e Sandro Ferreira de Souza. Aos meus pais que me deram oportunidade de estudar e dar valor aos estudos.

Ao meu companheiro na vida Diego Martinez Moreira pelo apoio e paciência nesses 2 anos.

Aos professores dos colégios onde dou aula, que dão sentido e propósito a essa pesquisa. Aos meus alunos que dão sentido e propósito a minha vida.

Eu também escrevo por paixão e por uma profunda esperança de que a realização de um inquérito narrativo me ajude a mudar o mundo, pelo menos em alguma forma pequena, uma forma que possa ajudar as escolas a tornarem-se lugares mais educativos para todos crianças, professores, famílias e administradores.

(Jean Clandinin em Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience, p. 53).

RESUMO

MARTINEZ, H. R. **Um estudo sobre narrativas (auto) biográficas para formação profissional docente na educação profissional**. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2024.

O presente trabalho está inserido no Projeto Saberes e Trabalho Docente, da linha de pesquisa Formação do Formador, no programa de mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, cuja área de concentração é Educação e Trabalho. Tem por objetivo investigar a possibilidade das narrativas (auto)biográficas como experiência formativa para professores de educação profissional. Adota-se a pesquisa narrativa como eixo metodológico por meio dos estudos sobre formação docente de Antonio Nóvoa, Michael Connelly e Jean Clandinin para aporte do método narrativo, Jorge Larrosa Bondía para contextualizar a experiência docente, Virginia Braun e Victoria Clarke, Maurice Tardif, Lee Shulman e Michael Connelly e Jean Clandinin nas análises das entrevistas e Marilyn Cochran-Smith sobre comunidades investigativas. Propõe-se o desenvolvimento de um produto de pesquisa: as Comunidades Investigativas de Prática docentes. As narrativas aqui estão representadas enquanto método investigativo e fenômeno de pesquisa. Os dados analisados foram coletados por meio de entrevistas feitas pela pesquisadora a um grupo de professores da educação profissional de um colégio. Os resultados obtidos confirmam o potencial formativo das narrativas e com isso, objetiva-se amplificar as possibilidades de utilização desta metodologia para o estudo da formação de docentes da educação profissional.

Palavras-chave: Educação Profissional. Narrativas (auto)biográficas. Formação do professor.

ABSTRACT

MARTINEZ, H. R. **A study on (self) biographical narratives for professional teacher education in professional education.** 200 f. Thesis (Professional Master's Degree in Management and Development of Professional Education). Paula Souza State Center of Technological Education, São Paulo, 2024.

This master's dissertation is part of the Knowledge and Teaching Work Project, in the Teacher Education research line, in the master's program in Management and Development of Professional Education, whose area of concentration is Education and Work. It aims to investigate the possibility of (auto)biographical narratives as a teacher training experience for professional education teachers. Narrative research is adopted as a methodological axis through the studies of Antonio Nóvoa, Michael Connelly and Jean Clandinin to support the narrative method; Jorge Larrosa Bondía to contextualize the teaching experience; Virginia Braun and Victoria Clarke, Maurice Tardif, Lee Shulman, Michael Connelly and Jean Clandinin in the analysis of the interviews; and Marilyn Cochran-Smith in developing the research product: the Teaching Investigative Communities of Practice. Narratives are represented here as an investigative method and research phenomenon. The data analyzed were collected through interviews conducted by the researcher with a group of professional education teachers at a chosen school. The results obtained confirm the formative potential of the narratives and thus, the goal is to amplify the possibilities of using this methodology to study the training of teachers in professional education.

Keywords: Professional Education. (Auto)biographical narratives. Teacher education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 REFERENCIAL TEÓRICO	19
1.1 Pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica.....	19
1.2 A Pesquisa Narrativa no Brasil.....	21
1.3 Narrativa na Educação Profissional: o relato da experiência	23
1.4 Experiência e a prática na docência.....	23
1.5 Educação profissional e narrativas (auto)biográficas.....	28
1.6 Formação do docente de educação profissional.....	34
2 METODOLOGIA	38
2.1 O biográfico.....	38
3 AS NARRATIVAS NAS ENTREVISTAS	44
3.1 Participantes	44
3.2 Estratégias de análise: Análise Temática e Paisagem Tridimensional	44
3.3 Análise das entrevistas	48
3.3.1 <i>Definição dos temas de análise</i>	48
3.3.1 <i>Análises</i>	49
3.3.2 <i>Sobre a participação ativa da pesquisadora professora</i>	80
4 COMUNIDADES INVESTIGATIVAS DE PRÁTICAS	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	104
APÊNDICE B – PROPOSTA DE PRODUTO	105
ANEXO A – HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	106
ANEXO B – INSTITUIÇÃO PESQUISADA	109
ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	113

INTRODUÇÃO

Meu percurso profissional nunca teve a intenção de nascer pronto e claro, nunca foi uma linha reta e nunca pretendeu deixar de lado as possibilidades do imprevisível. Sou oficialmente professora de educação em tempo integral, dentro dos termos da legislação, desde 2018, mas essa história não começou assim, de forma tão nítida.

Trabalhei, por muitos anos, em empresas de grande porte, na área de Recursos Humanos, mais especificamente Treinamento e Desenvolvimento. Por mais alguns anos, quando decidi deixar o mundo das empresas, trabalhei com adolescentes na formação profissional para o trabalho, quando finalmente me tornei professora em um curso técnico de Administração de Empresas, na disciplina de Gestão de Pessoas, em uma escola particular de São Paulo, curso este que está inserido em um contexto de EJA (Educação de Jovens e Adultos). Quando iniciei este trabalho como professora, trazia na bagagem uma larga experiência profissional em empresas, todas elas imersas em processos, estratégias e conceitos modernos e globalizados de gestão. Trazia também uma experiência mais breve como docente no terceiro setor, no qual havia trabalhado com adolescentes que ingressavam no mercado de trabalho. Mas principalmente trazia algo que, assim entendo, me possibilitou ter um olhar mais sensível à questão humana: a formação em Psicologia. Mas esta bagagem não era suficiente para as questões com as quais eu iria me deparar na Educação Profissional.

Com esse histórico pessoal e profissional, criei um programa para a disciplina de Gestão de Pessoas que abarcasse a maior quantidade possível de conhecimentos teóricos para meus novos alunos. Embora minha intenção fosse nobre, fui alertada a respeito de seu alto grau de ambição por meu coordenador e por meu diretor pedagógico, que apontaram a carga de conteúdos excessiva de meu planejamento. Ainda assim, decidi arriscar e viver a experiência para que dela, com amparo teórico, pudesse futuramente, se fosse o caso, transformar minha prática. A realidade trouxe surpresas relacionadas ao perfil dos estudantes e, em decorrência, às questões com que deparei em sala de aula: pessoas que nunca tiveram emprego formal, que nunca participaram de processos seletivos e que estavam distantes do mundo corporativo, no qual sempre transitei, compunham a maioria das turmas, em meio a alguns poucos colegas que buscavam um retorno ao mercado de trabalho ou mesmo que já tinham formação superior. O que buscavam, no curso técnico de Administração – bastante

específico pela sua identidade própria e que tem por essência a formação para cidadania –, essas pessoas com histórias de vida tão diferentes?

Neste período de incertezas, recorri aos meus colegas, e ouvi muitas histórias sobre suas aulas e didáticas, além de formas diferentes ou tradicionais de ensinar. Cada um com um estilo bastante particular, com uma visão de seu fazer moldada pela prática e experiência. Comecei a pensar como os professores que davam aula comigo agiam diante dessas situações, quais eram os seus percursos, o que estudaram, com o que trabalharam? Como viraram professores desse curso? Que caminhos percorre um profissional para chegar a ser um professor de um curso técnico? Especificamente deste curso, com este público bastante característico, quais as formações dos docentes que ali estavam? Neste contexto de trabalho, comecei a me indagar sobre a formação do professor de cursos de educação profissional, de onde vinha a sua prática de sala de aula, já que entre meus colegas eu observava formações e experiências muito heterogêneas. Comecei a pesquisar sobre o assunto e realmente não cheguei a um conceito pronto, ou a algum pressuposto formativo único para cursos técnicos. Percebi, sim, que, na prática, o perfil desse docente exige um conhecimento em sua área técnica de formação profissional como um elemento fundamental, mas ele não é o único, pois surgem questões nas relações humanas em sala de aula que demandam outros conhecimentos, e o restante da formação ficava muito direcionada à cultura da escola. Por exemplo, na escola que dou aula, a questão humanitária de valores e preocupações sociais são muito presentes no perfil do docente.

Neste momento, ingressei no Mestrado Profissional com o intuito de pesquisar sobre a formação do docente na educação profissional. Então, diante da decisão pela metodologia de pesquisa, a questão parecia já estar posta e pronta para ser nominada. Em uma das poucas incursões acadêmicas das quais participei até então, escrevi um artigo para um congresso sobre educação de adultos que ocorreu em 2019, na escola em que dou aula, intitulado: “Relatos sobre o percurso da formação de adultos para o trabalho: criando significados”. Este artigo tinha um formato específico de escrita, visto que o texto retratava uma experiência pessoal em sala de aula e na época foi orientado por meu diretor da escola. Neste artigo, eu faço a narração em primeira pessoa da experiência inicial que tive como professora de educação profissional. De forma quase instintiva, eu já havia iniciado minha trajetória na pesquisa e escrita narrativas. Quando escrevi meu pré-projeto para a pesquisa de

mestrado e mostrei para este meu diretor, ele reconheceu a escrita em primeira pessoa acontecendo novamente, o que para mim era temeroso, mas com esse olhar de reconhecimento se tornou uma possibilidade.

Dessa forma, fui escolhida pela metodologia das narrativas, muito antes de escolhê-las, como meio para escrever minha pesquisa de mestrado. O contorno para o meu “jeito” de escrever e de me formar professora se solidificou no encontro com meu orientador. Ele acolheu minhas ideias, deu forma e as nomeou: eu estava inserida na pesquisa narrativa. A narrativa não é aqui apenas um meio para se compreender a experiência em sua forma conceitual e teórica, mas também configura sua aplicação. Ele foi o responsável por me apresentar a autores como Nóvoa, Larrosa Bondía, Passeggi, Clandinin, que se tornaram meus parceiros teóricos, auxiliando-me a circunscrever minha escrita, até finalmente entender que eu era uma pesquisadora narrativa. É neste universo que esta pesquisa de mestrado acontece.

A escolha por ouvir a história contada pelo próprio professor sobre sua formação implica em questões e desdobramentos que vão além da justificativa pessoal de pesquisa. Ela se expande enquanto a educação profissional é histórica e socialmente situada. Não só o perfil docente da área é advindo do mercado de trabalho. Ao contar sua história, o professor vai narrar essa experiência de mercado para a educação, assim como também o ensino técnico tem, em seu histórico, forte ligação com a formação de mão de obra emergente para o mercado de trabalho. Portanto, a formação do docente de ensino técnico se ajusta, em seu conteúdo formal, ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho. Mas quando falamos de uma educação profissional que abarca a formação do aluno para cidadania, na intenção de que ele possa atuar de forma transformadora e protagonista na sociedade, educar para o trabalho passa a ter outro contexto. O docente precisa lidar com novas habilidades, além das técnicas, e muitas delas não são aprendidas em cursos ou formações teóricas, mas na prática de sala de aula e na troca de experiências vividas com os colegas docentes.

Situações relativas à educação do cidadão trabalhador, às questões sociais, históricas, políticas e também de saúde (com a pandemia de Covid 19, ficou evidenciada a relação), estão intimamente ligadas com a formação técnica e não estão contempladas nas formações técnicas dos docentes em forma de didática específica. Claudia da Costa diz:

Analisar as relações educação/trabalho afeta a compreensão dos modos de ser professor na educação profissional que não podem prescindir da proposição de que o homem é um ser em constante devir e, neste sentido, o parâmetro educação-trabalho, em constante movimento [...] (Costa, 2016, p. 17).

Afinal, se essas discussões tão vivas seguem o acontecer, o calor de quando se dão, como podem ser compartilhadas e apreendidas senão pelas trocas entre *situações narradas*. Isto posto, a narrativa assume também o papel de importância social de troca e perpetuação da informação, mas não de qualquer informação, e sim da informação da história narrada, refletida sobre o que foi vivido na experiência. O ato de contar histórias para que elas saiam da esfera da experiência individual para o contexto coletivo é tão antigo como a humanidade.

Minhas inquietações acerca da experiência que vivi (e vivo) como professora de educação profissional são muitas, no entanto, uma em específico chama minha atenção como pesquisadora: a formação docente de meus colegas. Tendo em vista que o contato e a troca de experiências entre colegas sempre foi algo que busquei profissionalmente, entender a formação de um professor de educação profissional se tornou a própria resposta para tantas questões que surgiram na minha prática pessoal. Os motivos pelos quais fazemos algumas escolhas na rotina da sala de aula, como lidamos com situações de alunos muitas vezes inusitadas, muitas destas práticas advêm da nossa formação peculiar. Somos profissionais de mercado, em grande maioria que, por algum motivo, descobriram-se professores e procuraram (ou não) uma formação para dar conta da prática. O que acontece na educação formal é exatamente o contrário. O profissional é formado para atuar, enquanto o professor de educação profissional se forma na prática da sala de aula e dá conta de sua própria formação de maneira personalizada. Algumas vezes, recorre ao suporte teórico de uma formação “formal”, outras recebe orientações formativas institucionais e ainda se forma na troca de experiência com colegas. Esta última situação parece ser a menos valorizada socialmente, mas sem dúvida é a que enaltece melhor o conhecimento e vivência do professor. Minha intenção na pesquisa é valorizar a perspectiva formativa da narrativa de experiência do professor.

Dessa forma, mediante histórias contadas sobre suas vidas profissionais, que saberes docentes são mobilizados por professores de uma determinada escola de educação profissional via escuta da pesquisadora? Meu objetivo é investigar o potencial formativo da pesquisa narrativa auto(biográfica), em um contexto de estudos

sobre a formação de professores, tendo como eixo o desenvolvimento profissional docente. Esta pesquisa tem a intenção de dar protagonismo profissional ao professor por intermédio de entrevistas, nas quais ele irá narrar suas histórias pessoais e/ou profissionais sobre seu percurso de formação para atuar na educação profissional em determinado contexto e como esta narrativa refletida contribui para o fazer docente em educação profissional.

Problema de Pesquisa

Tendo como cenário a educação profissional de um determinado colégio particular e inquietações sobre a formação dos professores que trabalham neste curso, a pesquisadora escolhe utilizar o método das narrativas (auto)biográficas para investigar a capacidade do método narrativo na formação desses professores. Parto da premissa de que a narrativa por si é formativa, já que ela não se configura apenas em um meio para se chegar a algum lugar e sim é por si, permitindo reflexões, no caso sobre a formação do professor, durante o processo de narrar. Narrar passa a ser uma experiência formadora.

Objetivo geral da Pesquisa

De acordo com o problema exposto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a possibilidade das narrativas (auto)biográficas como experiência formativa para professores de educação profissional.

Para atingir este objetivo, pretende-se então coletar as histórias profissionais narradas pelos professores de uma escola por meio de entrevistas, utilizando a metodologia biográfico-narrativa e suas metodologias correspondentes por intermédio de questionários semiestruturados que servirão de guia para uma entrevista que se baseia em diálogo interativo, onde a pesquisadora participante escuta e apenas conduz sobre os temas que deseja saber. É de interesse da pesquisa, o quanto e como esses professores se dão conta de seu percurso formativo através da narração de sua história profissional, compreendendo através da reflexão possível por meio da experiência na narrativa, como se tornaram professores de educação profissional, qual o percurso anterior ao momento atual e qual será o futuro de seu fazer docente. A importância dessa reflexão na narrativa, faz com que situações que antes não eram

compreendidas como partes de um desenvolvimento profissional, passem a ser pensadas como formativas. A autora da pesquisa, entrevistadora e professora, que participa da experiência de forma ativa, destaca por meio de uma escuta atenta, os temas em comum nas histórias de formação docente dos professores entrevistados.

Estas entrevistas serão transcritas e os textos gerados serão analisados. Essa análise visa a categorização temática. De tal maneira, para análise temática, são utilizados os autores Braun e Clarke (2006).

Objetivos específicos

Além de demonstrar o potencial formativo nas narrativas dos professores de educação profissional, este estudo tem por objetivos:

- 1) Identificar o perfil docente dos professores deste local de pesquisa.
- 2) Promover, por meio de autobiografias, a reflexão sobre a utilização da experiência profissional do docente em suas práticas pedagógicas na educação profissional.
- 3) Avaliar dentro do potencial formativo quais os desafios do uso de autobiografias para a formação de professores da educação profissional.
- 4) Realizar uma análise temática das entrevistas narrativas para levantar questões relativas à formação deste professor de educação profissional.
- 5) Elaborar uma proposta formativa com a utilização de autobiografias para professores de educação profissional por meio das Comunidades de Prática.

Para alcançar estes objetivos utilizarei a pesquisa qualitativa com base na metodologia de narrativas (auto)biográficas, usando as narrativas como uma técnica específica de coleta de dados.

Antes de iniciar a pesquisa, tendo a ideia de compreender melhor o universo da formação do professor de educação profissional por meio das narrativas, foi importante saber o que estava sendo pesquisado a respeito do tema. A incursão na bibliometria se deu pelo cruzamento entre os termos “narrativas (auto)biográficas” e “educação profissional”. Foi utilizada a plataforma de pesquisa online *Publish or Perish*, delimitando as palavras-chave citadas em uma busca realizada com recorte de tempo de 5 anos. A intenção era saber se as questões têm sido pesquisadas e em que termos, por isso o resultado será exposto para evidenciar éticas e não quantificação.

Os resultados da pesquisa bibliográfica mostram que a metodologia narrativa é utilizada na educação com o objetivo de saber sobre questões como formação, identidade do docente, espaços de criação docente, advindas da prática narrada pelo docente, ou seja, a metodologia é selecionada quando se deseja dar voz ao docente sobre o seu fazer. São trabalhos que claramente desejam ouvir o professor na fala sobre si, emponderando-lhe de conhecimento sobre o seu fazer. Nestes textos, os professores são os protagonistas, os autores facilitadores e ambos estão alicerçados pelo respaldo teórico. A intenção de devolver o protagonismo ao ator em cena também faz parte dos objetivos desta pesquisa de mestrado.

Quadro 1: Bibliometria

NOME	AUTORES	DATA	TIPO	AUTORES CITADOS	TEMÁTICA	AREA DO PESQUISADOR
<i>Pesquisa narrativa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica</i>	Suiane Bezerra da Silva	2022	artigo	Paiva, Telles Clandinin e Rosiek	espaços seguros de criação de oportunidades para professores recuperarem, reconstruírem e representarem os significados de suas experiências pessoais, pedagógicas com o intuito de promover, portanto, esse espaço de prática docente e dar voz e visibilidade ao professor, aos alunos, gestores, funcionários da escola etc,	linguística
<i>Formação de professores da educação profissional e tecnológica- ept e narrativas de formação: uma revisão literata</i>	Juliani Natalia dos Santos e Vantoir Roberto Brancher	2017	artigo	Cunha, Larrosa, Josso, Nova, Tardif	estudo o estado da arte junto ao banco de dados da <i>SciELO</i> Brasil, referente às produções científicas que vem sendo realizadas com os temas formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica-EPT e narrativas de formação docente, tendo o objetivo de mapear e discutir como se dá a constituição dos saberes docentes para atuação no espaço da EPT.	educação
<i>A formação identitária docente na educação profissional e as narrativas formadoras</i>	Bruna Duarte Ferreira Frohmut, Elda Gonçalves Nemer e Rodrigo Avella Ramirez	2022	artigo	Florentini, Mizukami, Nova, Paiva, Tardif, Ramirez	Com o objetivo de identificar como os professores significam a sua identidade docente e sua formação docente, esse estudo foi guiado pela seguinte questão: qual a possibilidade de as narrativas formadoras serem utilizadas como instrumento na formação docente?	educação
<i>A constituição da docência na educação profissional: narrativas de professores de administração em formação</i>	Cristianny Bento Barreiro Patrícia Porto Ramos	2016	artigo	Nóvoa, Minayo, Josso e Tardif	pesquisa acerca da constituição da docência na Educação Profissional (EP). No percurso de investigação, objetivou-se compreender como se constitui a docência na trajetória de professores da EP. Nesse sentido, busca-se identificar e analisar os modos de integração da prática relatados pelos professores e as fontes sociais de aquisição dos saberes docentes.	educação
<i>As vozes da liberdade: narrativas docentes sobre metodologias ativas na Educação Profissional e Tecnológica</i>	Beatris Cristina Possato e Natalya da Conceição Sobrinho Gato	2020	artigo	Freire, Clandinin, Minayo	pesquisa em andamento de Mestrado Profissional que trata das metodologias ativas utilizadas no Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, Campus Muriaé. O referido campus possui um grupo de estudos sobre metodologias constituído pelos docentes e por uma pedagoga (técnica-administrativa), que tem o intuito de amparar suas práticas. A principal questão da pesquisa é saber como as metodologias ativas utilizadas pelos docentes do Instituto Federal Sudeste Minas Gerais, Campus Muriaé, tem contribuído para formação politécnica dos discentes. Para atingir tal objetivo, optou-se dentro da abordagem qualitativa pela pesquisa narrativa.	educação
<i>Identidade profissional: narrativas dos enfermeiros docentes de um centro de formação em educação profissional</i>	Agnete Troelsen Pereira Nascimento	2018	dissertação de mestrado	Nova, Souza, Delory-Momberguer, Bolivar, Josso	a pesquisa intentou compreender as implicações da identidade profissional constituída na formação do enfermeiro para sua atuação docente no Centro Estadual de Educação Profissional/CEEP, em Saúde Tancredo Neves, no município de Senhor do Bonfim/BA. A fim de ampliar o olhar acerca da educação profissional, o embasamento teórico se deu a partir das produções de discutir a trajetória da formação e a identidade profissional desses sujeitos que se constituem professores. Para tanto, optou-se pela pesquisa qualitativa, inspirada na pesquisa - formação colaborativa, na vertente filosófica da hermenêutica, e ancorada na abordagem (auto) biográfica.	educação/enfermagem
<i>Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais</i>	Inês Ferreira de Souza Bragança, Rita Pereira Lima	2016	artigo	Ferretti, Ferrarotti, Freire, Nova, Tardif	Apresenta estudo realizado com educadores que atuam em cursos de formação profissional de nível básico oferecidos pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) do Rio de Janeiro. Tem como objetivo compreender experiências provenientes de trajetórias de vida, da formação e do trabalho docente e propõe aproximações teóricas entre o campo da abordagem (auto)biográfica e o da Teoria das Representações Sociais (TRS).	educação
<i>Interface entre o saber técnico eo saber pedagógico: percepções na narrativa do professor</i>	Maria Rita Barbosa de Sousa e Maria da Gloria Carvalho Moura	2019	artigo	Cunha, Flick, Freire, Gaskell, Tardif	O texto estrutura-se a partir das narrativas de professores com formação em Agronomia e Medicina Veterinária, em efetivo exercício da docência, no Curso Técnico em Agropecuária, um dos cursos do Colégio investigado identificado com práticas exitosas. O objetivo é analisar os saberes técnico e pedagógico dos professores do Curso Técnico em Agropecuária visando à compreensão da prática docente exitosa na educação profissional. Metodologicamente, optou-se pela abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, tendo como principal instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa.	educação
<i>Narrativas de experiências com a pesquisa como princípio educativo - da educação infantil à educação profissional técnica de nível médio</i>	Carla Melo da Silva	2021	tese doutorado	Nova, Larrosa, Josso, Freire, Dewey, Tardif, SCHÜTZE	narrativas de professores da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental; professores e estudantes da educação profissional técnica em Química que contam suas experiências com a pesquisa como princípio educativo. O lócus desse estudo foi a Rede Municipal de Novo Hamburgo – RS e a Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha, na mesma cidade. A questão que guiou esta investigação foi: De que modo se estabelecem as relações formativas e constitucionais dos sujeitos nas vivências em escolas municipais de Novo Hamburgo e na Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha, considerando os pressupostos da pesquisa como princípio educativo, a partir das narrativas de docentes, discentes e gestores?	educação

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A pesquisa é composta no capítulo um, por um referencial teórico sobre a pesquisa qualitativa e a pesquisa narrativa, onde escrevo sobre a pesquisa narrativa no Brasil e suas investidas na educação profissional, lugar de prevalência da experiência como parte intrínseca da formação. Este capítulo se encerra justamente com a questão da formação deste docente e suas especificidades.

No capítulo dois, na metodologia das narrativas, tendo como cenário o biográfico, trago os autores que permeiam a compreensão metodológica deste texto.

No capítulo três, introduzo as narrativas nas entrevistas, esclarecendo quem são os participantes, qual é a estratégia de análise adotada e a análise em si é desenvolvida.

No capítulo quatro, trago como contribuição para a formação dos professores de educação profissional, a possibilidade das Comunidades Investigativas de Prática, tendo como foco o professor enquanto gerador de seu conhecimento. Neste contexto, práticas colaborativas, reflexivas e investigativas, constroem novos modos de ensinar e aprender em um novo modelo de formação do professor.

Nas considerações finais, afirmo a possibilidade das narrativas e sua capacidade de investigação na formação de professores da educação profissional de um determinado colégio através da metodologia narrativa foi realizada por meio desta pesquisa. Também trago questões sobre a amplitude deste estudo na esfera social e coletiva desta pesquisa.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo vai abordar o contexto teórico de recorte para pesquisa de cunho qualitativa pelo viés da pesquisa narrativa (auto) biográfica por meio dos autores citados.

1.1 Pesquisa Narrativa (Auto)Biográfica

Este estudo é realizado por meio da abordagem qualitativa, visando à compreensão de fenômenos absolutamente particulares. A pesquisa qualitativa é comumente utilizada quando desejamos nos debruçar sobre fenômenos humanos para além da quantificação, em um contexto histórico social.

Sobre a questão da pesquisa que se debruça sobre eventos humanos, histórico e sociais, Minayo (2001) defende a importância da experiência direta com os atores sociais para a compreensão de sua realidade. O nível de consciência histórica das Ciências Sociais está referenciado ao nível de consciência histórica social. É preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. Como coloca Minayo (2001, p. 14), “a pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador [...]”. Neste caso, a pesquisa é feita por uma professora que também é colega dos professores entrevistados e que participa de toda rotina escolar com eles, mantendo um grau de identificação direta com seu objeto de pesquisa.

Segundo Flick (2009, p. 28), “o desenvolvimento recente da pesquisa qualitativa ocorreu em diversas áreas, tendo cada uma delas se caracterizado por um embasamento teórico específico, por conceitos de realidade específicos e por seus próprios programas metodológicos”. Entre eles, estão os métodos empregados para organização de falas ou formas específicas de interação. Ao pensar em uma situação tão específica para uma pesquisa qualitativa, na qual será realizada um estudo com base na fala dos professores e suas experiências sobre formação, por uma colega professora, a questão da metodologia se torna também procedimento. O entendimento aqui tomado para construção desta pesquisa nasce da ideia de que subjetividades são libertadoras do processo sócio-histórico, narrar-se é uma forma

subjetiva e interativa de construção de conhecimento da prática na educação e é também um método qualitativo, assim como é o uso de histórias contadas pelos atores protagonistas, “[...] como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade [do sujeito de pesquisa] enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela” (Passeggi, Nascimento; Oliveira, 2016, p. 114). Como destaca Minayo:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...] onde [...] a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos [...] dialogam [...] com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada (Minayo, 2001, p. 16).

Neste momento, optamos pelo método das narrativas (auto)biográficas como referencial teórico da presente pesquisa, que se sustenta na epistemologia da prática do professor como fonte de seu conhecimento. Tendo em vista que o objetivo é investigar que saberes docentes são mobilizados por meio de narrativas (auto)biográficas para o desenvolvimento profissional de um grupo de professores de um curso técnico, a metodologia também é a ferramenta de pesquisa.

Minha questão de pesquisa está relacionada ao processo de subjetivação e história de vida do sujeito professor, que por meio de suas narrativas, pode ser protagonista de seu aprendizado, disseminando-o socialmente como práticas de ensino. Sempre estive circunscrito neste objetivo de pesquisa entender melhor os alcances metodológicos da pesquisa narrativa de origem qualitativa. Flick (2009, p. 22) fala sobre o método clássico de pesquisa: “Na busca por satisfazer padrões metodológicos, suas pesquisas e descobertas frequentemente afastam-se das questões e dos problemas da vida cotidiana”. Aqui, ao contrário, este é exatamente o ponto do qual quero me aproximar na minha pesquisa. Logo,

[...] o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana (Flick 2009, p. 24).

Essa descrição de Flick sobre a pesquisa qualitativa apresenta dois pontos de enlaçamento com meus objetivos de pesquisa: a apropriação da subjetividade dos

sujeitos e de suas práticas cotidianas como objeto metodológico. Quando me proponho a ouvir narrativas sobre as histórias de vida de professores, em um contexto escolar específico, e transformá-las, por intermédio da minha escuta, em conhecimentos da prática do professor, estou assumindo que tanto a subjetividade do pesquisador, quanto dos que estão participando da pesquisa devem ser levadas em consideração no processo metodológico. Flick (2009, p. 25) diz que “[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento [...]”.

Segundo Bauer e Gaskell (2000), a entrevista narrativa é considerada um método de pesquisa qualitativa em uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas.

1.2 A Pesquisa Narrativa no Brasil

Nos anos 80, a autobiografia como metodologia de investigação científica na área de Educação se coloca no cenário nacional brasileiro por intermédio de uma pesquisa realizada por Bueno *et al.* (2006), que apresenta uma revisão de trabalhos nesta área que usaram a história de vida e a autobiografia como metodologia de investigação científica no Brasil. O período pesquisado foi entre 1985 e 2003, a partir da temática de formação de professores e profissão docente. Uma das constatações desta pesquisa mostra que a década de 80 não foi produtiva em pesquisas com autobiografias.

De acordo com Bueno *et al.* (2006), a partir da década de 1990, as produções autobiográficas ganham intensidade no Brasil. Este aumento de pesquisas autobiográficas por pesquisadores brasileiros se fortalece a partir de mais obras publicadas em Portugal, por Nóvoa (2014), com a participação de autores de outros países como Inglaterra, Israel, Espanha, Suíça, Canadá, entre outros. A publicação em Portugal, em 1992, de *Vidas de professores e Profissão professor*, duas coletâneas organizadas por Antonio Nóvoa (1992a; 1992b), teve enorme repercussão no Brasil.

As discussões sobre a formação e profissionalização dos professores aparecem no trabalho de Bueno *et al.* (2006), que afirmam que apenas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) (Brasil, 1996) os professores passaram a ser chamados de profissionais da educação.

Como posto pelos autores, ocorre também o 1^o Seminário Docência, Memória e Gênero na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Conforme Bueno *et al.* (2006), ambos eventos caracterizam um crescimento na produção de trabalhos autobiográficos a partir de 1996.

Na sequência do que se pode denominar de “a virada biográfica em Educação”, muitos estudos sobre a profissão docente se voltam, desde então, para a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério. Passeggi, Souza e Vincentini (2011) apontam

[...] as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais. Intentam dar a conhecer, também, o modo pelo qual os professores-narradores-autores representam o próprio trabalho de biografização [...] como os atores-agentes definem os diversos aspectos que o caracterizam como profissional da educação [...] (Passeggi; Souza; Vincentini, 2011, p. 370).

Nos anos 2000, Passeggi, Souza e Vincentini (2011) destacam o fortalecimento da pesquisa autobiográfica na pós-graduação, com o Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), que acontece desde 2004, e a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph) e da Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF), que resultou também na criação da Rede Narrativas Autobiográficas (RedNAue). Neste movimento, que coloca as autobiografias como elemento central para refletir sobre a história de vida e de formação docente, é que aparecem os grupos de colaboração que desenvolvem pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universidade de São Paulo (USP). O objetivo são “[...] atividades de formação, publicações científicas [...]” (Passeggi; Souza; Vincentini, 2011, p. 372). Cada grupo constituído de pesquisadores de instituições diferentes com caminhos de pesquisas diversos, segundo Passeggi, Souza e Vincentini (2011), converge pelo menos em dois pontos comuns do trabalho desenvolvido. Um deles é compartilhado por todos, de que o papel central é do sujeito concebido em uma visão construcionista, ou seja, a construção do conhecimento baseada na realização de uma ação concreta. Outro ponto partilhado por boa parte dos grupos é sobre o papel da linguagem na vida

social, na construção de sistemas de valores e crenças, na negociação dos sentidos e na reinvenção das representações de si.

1.3 Narrativa na Educação Profissional: o relato da experiência

O professor não é só um trabalhador na sociedade, ele é um formador de opiniões e um instigador de discussões. Dessa forma, a sua tomada de posição interfere não só na sua vida, mas na própria formação da sociedade. Por isso, exaltamos a necessidade de que ele tenha conscientização na sua atuação/escolha profissional e objetivamos incitar a integração das perspectivas individuais e sociais na análise dos relatos. Isso porque, apesar de difícil, não é impossível ultrapassar as determinações. Os autores da pesquisa narrativa afirmam que as palavras nunca são proferidas apenas pelo indivíduo, elas são articuladas a partir de várias narrativas particulares, a partir de pontos de vista específicos, determinadas em certo contexto e por certas vozes. As narrativas seriam um modo específico de construção e constituição da realidade que compõe um conjunto de regras do que é aceito, ou não, em determinada cultura. A narrativa não é uma construção livre, ela conta os significados que a pessoa constrói para o “si mesmo”. Para Bruner (1990), a autobiografia não é um registro, mas uma narração do que se pensa que se fez, em que circunstâncias, de que formas, por quais razões. É um relato feito no presente por um narrador, sobre o processo de construção de um protagonista que tem o seu nome e existiu num passado, desembocando a história no presente, onde o protagonista se une com o narrador. Então, o narrador não pode falar de si no passado? Pode, mas este de quem ele fala não representa mais o que ele é no presente, ele aprende e reconstrói a sua forma de pensar. Por isso, muitas pessoas dizem que não fariam mais o que fizeram. O arrependimento é uma interpretação do passado. Contudo, nem só de arrependimentos vivem os relatos. Muitas vezes, o indivíduo não tem certa motivação para o seu ato, mas depois ele a encontra e justifica as suas ações por estas novas descobertas.

1.4 Experiência e a prática na docência

A experiência, e não a verdade, é que dá sentido à escritura [...]. Também a experiência e não a verdade é que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. – Larrosa Bondía, em “Apresentação da Coleção”, no livro *Tremores – Escritos sobre a Experiência* do mesmo autor.

Narrar é contar uma experiência. Esta experiência se dá, ou acontece no ato de narrar, diferente de quando foi vivida, pois ao ser narrada ela ganha reflexão sobre o narrado. Na experiência refletida, é possível reconstruir um novo aprendizado. No caso desta pesquisa, a experiência de narrar gera uma reflexão direta sobre a formação dos professores participantes. Um grupo social de formação difusa que tem muita coisa ainda a se saber sobre: a dos docentes de educação profissional.

A experiência ocupa um espaço grande de reflexão nesta pesquisa, posto que é sobre ela que a narrativa do professor ganha qualidade de prática do docente e discurso de formação docente. A experiência como tal é objeto de estudo do método biográfico que, por intermédio das narrativas, revive-as, possibilitando reflexão e construção de um saber a ser compartilhado. Para nos guiar do entendimento da experiência – não qualquer experiência, mas aquela significativa que abre possibilidades para reflexão –, estudamos John Dewey (1979) e Jorge Larrosa Bondía (2002), ambos filósofos que se debruçam sobre a questão da experiência na educação.

Dewey (1979) critica o ensino tradicional sob a ótica de produzir experiências ruins nos alunos: deseducativas quando distorcem o crescimento para uma experiência posterior, dura a ponto de produzir insensibilidade nas próximas experiências do aluno com o mundo que lhe cerca, favorecendo ações automáticas e habituando o aluno a certas respostas que não vão ampliar sua rotina, imediatamente agradável e preguiçosa na sequência.

Enfim, segundo Dewey, em *Experiência e Educação* (1979, p. 14): “Cada experiência pode ser vívida, intensa e interessante, mas sua desconexão gerar hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos”. Dewey aponta a necessidade de uma conexão entre a educação e a experiência pessoal. Mas não qualquer experiência e sim uma experiência chamada por ele de genuinamente educativa, uma experiência fecunda, que permita ao aluno a possibilidade de ter novas experiências futuras, ampliando seu mundo. Para ele, “tudo depende da qualidade da experiência por que se passa” (Dewey, 1979, p. 16), visto que acredita que qualquer experiência tem dois aspectos, um imediato à experiência e outro posterior, que influencia a qualidade que temos com experiências futuras, como um efeito da primeira experiência. Sendo assim, podemos ter experiências ruins vindouras de uma experiência anterior de pouco sentido, ou desagradável, ou muito dura. Dewey parece

dizer que a experiência reverbera seu sentido para outras experiências, abrindo ou fechando novas possibilidades. É este conceito que ele insere na Escola Nova, onde há uma minuciosa seleção de experiências educativas, sempre pensando nas possibilidades de abertura para o novo que elas possibilitam. Dewey incentiva a necessidade de uma “teoria da experiência” com seus próprios princípios. Um deles é a continuidade ou *continuum* experiencial, para discernir experiências de valor educativo de experiências sem valor educativo. Dewey irá inserir a experiência humana de qualidade socialmente nas democracias, onde é possível experimentar o seu verdadeiro valor, pois, como ele preceitua, esses arranjos sociais permitem experiências mais acessíveis do que em arranjos autocráticos. Princípios democráticos de convivências permitem alta qualidade de experiência de respeito à liberdade individual por um número maior de pessoas, por exemplo, dando margem a uma enorme possibilidade de experiências diferentes. Dewey se utiliza de dois princípios para circunscrever a experiência humana. O primeiro que ele descreve é o princípio de continuidade, que segundo o autor (1979), equivale ao hábito no qual:

[...] toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (Dewey, 1979, p. 26).

Para Dewey (1979), segundo o princípio da continuidade, toda experiência toma algo de uma experiência anterior e modifica as posteriores. E essas experiências não ocorrem apenas dentro da pessoa que as viveu, mas sim, afetam todo o entorno em que acontece.

Em uma palavra, vivemos do nascimento até a morte em um mundo de pessoas e coisas que, em larga medida, é o que é devido ao que se fez e ao que nos foi transmitido de atividades humanas anteriores [...] a experiência não sucede no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir (Dewey, 1979, p. 31).

O outro princípio apontado por Dewey (1979) é o da interação, no qual o ser humano interage o tempo todo com o mundo em que vive, incluindo objetos e pessoas.

Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir, de pessoas com quem esteja conversando [...], ou os materiais de uma experiência que estiver fazendo (Dewey, 1979, p. 37).

Importante salientar que ambos os princípios de Dewey acontecem simultaneamente, têm conexão entre si, se interceptam e se unem circunstancialmente sendo aspectos da experiência. Não há experiência sem ambos os princípios, ou seja, experiência anterior influencia a experiência posterior em uma interação entre o ser humano e o lugar social no qual se dá a experiência.

Seria essa experiência de continuidade e interação que acontece nas narrativas? E que possibilita a experiência narrada ter um caráter formador, a partir do momento que permite uma autorreflexão sobre a prática de quem narra e a partir do momento que influencia outras experiências de outros docentes, em contexto semelhante ou equivalente, que se veem no discurso social do narrador? A narrativa do professor pode dizer sobre sua prática a partir do momento em que possibilita discutir outras práticas, como possibilidade de ampliar a discussão até o conceito formativo, sempre levando em conta o lugar de fala do professor como autoridade sobre seu discurso.

Durante as narrativas, a experiência que ocorre ultrapassa as palavras ditas. Elas circunscrevem um sentido revivido à situação narrada. Segundo Larrosa Bondía (2002):

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras (Larrosa, 2002, p. 21).

A palavra experiência, segundo Larrosa Bondía, em espanhol “o que nos passa”, em português “o que nos acontece”, seria bem definida também como “o que nos toca”. E vivemos em um mundo onde temos muitas coisas, mas poucas coisas realmente nos tocam, cada vez é mais raro, segundo o conceito do autor, termos uma experiência. A sensação é que sabemos tudo e não sabemos nada. O excesso está presente, principalmente de informações, e informação não é experiência, mas “[...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” (Larrosa, 2002, p. 22). O sujeito da informação sabe tanto e gasta tanto tempo tentando estar informado (e não de saber) e buscando informação que nada lhe acontece de fato, e “[...] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (Larrosa, 2002, p. 19). Segundo Larrosa Bondía (2002), o excesso de informação acaba gerando opiniões, já que o

sujeito se informa e na sequência opina sobre seu arcabouço de informações, sem viver a experiência do que pensa saber. O conhecimento passa pela sabedoria, no sentido de saber e não de apenas se informar. Para dar uma opinião, informar-se basta. Aprender não é um acumular de informações incessante, aprender envolve a experiência, o que nos passa, o que toca, o que faz sentido. Mais adiante em seu texto, Larrosa Bondía (2002) diz que:

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro [...] (Larrosa, 2002, p. 23).

Se esse sujeito descrito por Larrosa Bondía está sempre em movimento, recebendo e disseminando informação, e opinando de forma veloz e quase automática, sempre fazendo algo, em ação, como ele poderia ter o tempo necessário da experiência? A experiência, em se tratando de algo que nos passa e nos toca, exige o tempo da reflexão que é diferente do tempo da ação.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

O sujeito da experiência, por Larrosa Bondía, define-se pela passividade (feita de paciência e atenção), disponibilidade, receptividade e abertura, não por sua velocidade ou acúmulo de informação.

O uso da narrativa (auto)biográfica como ferramenta de formação para o professor é um processo que autoriza o sujeito da prática teorizar sobre ela, contando sua experiência em forma de história de vida, narrando e refletindo sobre sua prática. Se entendermos que essa experiência se enquadra na experiência descrita por Larrosa Bondía, temos um saber que surge desta narrativa e que trata de um conhecimento específico de quem narra no encontro com o pesquisador. É o saber

das histórias de vida que permite, por meio de seu método próprio, transformar experiências subjetivas em conhecimento compartilhado.

Para Clandinin e Connelly (2015):

[...] pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares... [...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas (Clandinin; Connelly, 2015, p. 51).

O sujeito da experiência para Dewey é aquele que exerce o pensamento reflexivo, que é capaz de se voltar para si e assimilar aquilo que se lhe apresenta de novo, em um movimento de contínua construção e reconstrução de experiências. Para Larrosa Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Desta maneira, a experiência está diretamente relacionada ao homem, aliás, só se realiza pelo homem.

Trata-se, portanto, de algo que desde o início prevê flutuações porque a escuta ativa do pesquisador acompanha reflexões que surgem no ato da fala e que são, como nomeia Clandinin e Connelly (2015), “negociadas” o tempo todo entre o pesquisador e o narrador. É de se esperar, por conseguinte, que a questão ética surja como algo a se pensar de forma mais profunda neste tipo de pesquisa. Clandinin e Connelly (2015) carrega indagações e preocupações sobre ética em todos os seus escritos.

1.5 Educação profissional e narrativas (auto)biográficas

A pesquisa narrativa cresce na área da educação no Brasil, principalmente a partir dos anos 90, conforme anteriormente dito, mas de forma mais lenta na educação profissional, questão demonstrada no capítulo introdutório, ao falarmos sobre a bibliometria.

A importância da experiência na especificidade da Educação Profissional se dá tanto no aprendizado do aluno como na formação do docente. O ensino técnico é pautado na questão da prática, da experiência, no fazer e na experimentação. Neste texto, que tem seu foco na questão da formação do docente por meio da pesquisa narrativa, a experiência é fundante de todo conhecimento da práxis. Já falamos de Dewey, Larrosa Bondía e Clandinin, e o que eles têm em comum é utilizar a

experiência para alicerçar toda sua teoria. Mas se a questão da experiência é fundamental no ensino profissional e fundante nas teorias de narrativas (auto)biográficas, por qual motivo aparecem em menor quantidade nos estudos acadêmicos? Esta não é uma questão de investigação desta pesquisa, mas sim, uma questão que surgiu durante sua escrita e mais um ponto de reflexão para sustentar sua existência.

A questão que suscitou a pergunta de pesquisa desta dissertação surgiu de um incômodo em relação à formação do professor de educação profissional de um local específico de trabalho. Durante a pesquisa, dentre as várias questões amplamente debatidas sobre educação profissional, algumas ganham importância e urgência, que são as questões relativas à formação dos professores que atuam em educação profissional. Podemos observar que a questão é marcada por uma descontinuidade de políticas públicas que muitas vezes são propostas em termos emergenciais e possuem caráter provisório, relegando a questão da formação deste profissional a uma instância de provisoriedade. Utilizaremos a ampla pesquisa sobre a questão da formação do formador em educação profissional da autora Helena Gemignani Peterossi (2014; Peterossi; Menino, 2019) para nos apoiar neste momento. Assim,

Acreditamos que a questão extrapola o professor. É essa modalidade e nível de ensino da educação básica que é pouco contemplada nas discussões educacionais, ficando refém de programas governamentais pontuais pautados pelas demandas dos setores produtivos e do mercado de trabalho. Daí a precariedade que marca as propostas de formação dos professores, em que a discussão mais fundamentada das respectivas políticas será sempre feita depois de alguns anos (Peterossi; Menino, 2019, p. 15).

A questão da formação do professor de educação profissional, então, não é algo que aparece pouco nas pesquisas narrativa, mas, definitivamente, algo que não aparece com frequências nas pesquisas em geral, independentemente da metodologia utilizada, pois é pouco discutida nas discussões sobre educação e sofre muitas mudanças em termos de políticas públicas.

A história mostra que o perfil profissional do professor de educação profissional sempre esteve pautado na experiência que este tem sobre o que vai ensinar, experiência no sentido da prática sobre o fazer. A formação do docente do ensino profissional sempre teve grau de importância elevado dedicado à sua experiência, em comparação a outros saberes que compõem o perfil profissional do professor, como, por exemplo, a questão didática. Para esta modalidade profissional, vemos que

historicamente a experiência é o que mais conta quando falamos em formação docente, afinal é o fazer que ele irá ensinar. Mas será que para ensinar no ensino profissional, é suficiente saber fazer? E de qual experiência então estamos falando quando refletimos sobre a formação do professor dessa modalidade? Como ele entende e descreve esta experiência? De que forma este professor passa adiante sua experiência? Retomando Larrosa Bondía (2002), a experiência pesquisada pelas narrativas as revive, possibilitando reflexão e construção de um saber a ser compartilhado. Para o entendimento da experiência como algo que possa ser ensinado, ou que tenha sentido de compartilhamento, precisamos dar atenção não a qualquer experiência, mas aquela significativa e que abre possibilidades para reflexão. E como refletimos sobre a experiência? Como refletimos sobre o fazer, já que este se dá no momento da ação? Uma boa alternativa seria pela narrativa, que possibilita uma autoavaliação e reflexão sobre o ato em si.

Ainda contextualizando o lugar da formação do docente de educação profissional, podemos ver ao longo da história das políticas públicas no Brasil que a questão da formação vai ganhando espaço na legislação oficial:

- Decreto Estadual nº 6.942, de 1935 (São Paulo, 1935), que estabelece a carreira de magistério profissional;
- Lei orgânica de 1942 (Brasil, 1942), no âmbito nacional, que instaura cursos de aperfeiçoamento e especialização com estágios para a formação deste docente;
- Lei de Diretrizes e Bases, de 1961 (Brasil, 1961), que dispõem de exigências para o recrutamento e formação deste docente, estipulando que a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras, enquanto a dos professores de disciplinas específicas e técnicas em cursos especiais de educação técnica.
- O parecer nº 12 de 1967 do CFE (Brasil, 1967), que enfatiza a dicotomia entre professor de Ensino Médio e professor de Ensino Médio Técnico, consagrando tipos bem delimitados de professores;
- Lei nº 5.540, de 1968 (Brasil, 1968), que em seu artigo 30 estabelece que a formação de professores para o ensino secundário, de disciplinas gerais ou técnicas, se fará em nível superior;

- O Decreto-Lei nº 464 (Brasil, 1969) complementa a Lei nº 5.540, estabelecendo que, enquanto não houvesse número suficiente de professores, a habilitação seria feita mediante “exame de suficiência”;
- A Portaria nº 339 (Brasil, 1970), que dará origem a Portaria nº 432 de 1971 (Brasil, 1971), cria os cursos de Esquema, no qual cursos de curta duração e complementação pedagógica são implementados para professores já graduados ou habilitados em cursos técnicos. Os professores que atuam nesse ramo recebem tratamento unificado com a formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primária, secundária e terciária;
- A Lei nº 5.692, de 1971 (Brasil 1971a), instituiu a profissionalização compulsória de todo ensino de segundo grau;
- O parecer nº 1.073, de 1972 (Brasil, 1972a), do CFE, analisou a primeira proposta de um currículo mínimo para esses cursos;
- O parecer nº 1.237, de 1972 (Brasil, 1972b), manifestou-se sobre a necessidade de esses cursos serem autorizados e reconhecidos tal como previa a Lei nº 5.540, de 1968;
- A Resolução nº 3, de 1977 (Brasil, 1977), vai instituir o curso de licenciatura plena para a graduação desses docentes em técnicas agropecuárias, técnicas industriais, técnicas comerciais e de serviços e técnicas de nutrição e dietética com o acréscimo da disciplina de Orientação Educacional e Ocupacional às disciplinas pedagógicas;
- A partir de 1979, o Ministério da Educação (MEC) denominou o Plano de Curso Emergencial como um sistema de oferta de habilitação a professores que já estivessem atuando na rede oficial de ensino. Este Plano não atingiu o objetivo proposto e os professores foram obrigados a complementar a carga horária com cursos de Esquema;
- A Lei nº 7.044, de 1982 (Brasil, 1982), extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização compulsória. Os cursos de Esquema e de formação para professores são considerados alternativas;
- Em 1986, o MEC extinguiu os dois órgãos a ele vinculados que se dedicavam à formação do docente do Ensino Técnico: O Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Educação Profissional (Cenafor) e a

Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (Coagri), transferindo suas funções para a Secretaria de Ensino de 2º Grau;

- Em 1987, a Portaria Sesu/Sesg/MEC nº 355 (Brasil, 1987) instituiu um grupo de trabalho para elaborar uma proposta de cursos regulares de licenciatura plena para as disciplinas específicas do Ensino Técnico Industrial;
- LDB nº 9394, de 1996 (Brasil, 1996), incorporou Educação Profissional em um capítulo específico, sinalizando que esta modalidade de ensino necessitava de uma classificação própria, mas não mencionou nada sobre os professores da modalidade;
- Decreto nº 2.208, de 1997 (Brasil, 1997), também conhecido como Reforma do Ensino Técnico, regulamentou o Cap. III da LDB, onde prevalece a flexibilização do profissional de ensino técnico, separando a formação profissional da acadêmica. Os cursos técnicos que, até então, integravam os currículos de Ensino Médio de forma unificada, tornaram-se distintos e de forma concomitante a ele ou na sua sequência. Esse decreto não contemplou a formação dos docentes e flexibilizou a modalidade, permitindo que as disciplinas de sua responsabilidade pudessem ser ministradas por monitores e instrutores além de professores.
- Aqui é importante salientar, de acordo com Peterossi e Menino (2019), que o público dos cursos técnicos já não era mais o jovem de 14 a 17 anos, mas um adulto e trabalhador que retornava à escola em busca de uma nova capacitação profissional. Esse novo perfil de alunos também trouxe novos desafios para os professores;
- A Lei nº 10.171, de 2001 (Brasil, 2001), aprovou o Plano Nacional de Educação que não contemplou docência na Educação Profissional;
- O SENAI submeteu um parecer que teve resposta na CNE/CEB nº 37, de 2002 (Brasil, 2002), que legitima à habilitação nos cursos técnicos dos profissionais com trajetórias formativas diversas;
- A Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) se manifestou favorável a formação de professores por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*, desde que estruturados para esta finalidade.
- O Decreto nº 5.154, de 2004 (Brasil, 2004), facultou às instituições de ensino oferecer o ensino Técnico de forma integrada ou concomitante, para o aluno

que estivesse cursando o Ensino Médio, bem como de forma sequencial para aqueles que já o tivessem concluído. O decreto não mencionou os professores de Ensino Técnico nem sua formação;

- Em 2008, a Secretaria de Educação Profissional e tecnológica (Setec/MEC) encaminhou ao CNE uma proposta de diretrizes curriculares para as licenciaturas destinadas à formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica, face às políticas públicas de incentivo à expansão dessa modalidade de ensino, propondo quatro alternativas para formação deste docente:

1. Curso de licenciatura para graduados (1200h + 400h de estágio).
2. Curso de licenciatura integrado com o curso de graduação tecnológica (até 4000 horas).
3. Curso de licenciatura para egressos de cursos técnicos de nível médio (2400 horas).
4. Curso de licenciatura para concluintes do ensino médio (3200 horas).

Importante: A partir da Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008), a discussão sobre formação de professores de Educação Profissional passa a considerar a questão da **experiência** e competência profissional na área da disciplina a ser ministrada como um novo referencial a ser considerado, juntamente a questão pedagógica;

- A Resolução nº 2/2015 prevê que a formação inicial dos profissionais, independente da modalidade de magistério, se dará por meio de: cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Mais uma vez, a legislação não considerou a especificidade do Ensino Profissional.

Todo o percurso da existência legal dos cursos de Educação Profissional demonstra um caminho bastante tortuoso no que tange a formação do profissional docente para esta atuação. Essa característica nos mostra, como diz Peterossi e Menino (2019), o quanto a implementação das leis desconsidera as demandas específicas dos formadores e o tempo necessário para este preparo, focando nas questões emergenciais que consideram apenas demandas de mercado de trabalho. Questão tão circunstanciais ligadas a volatilidade de mercado de trabalho não podem estar atreladas a preocupações mais profundas como formação de um docente. A pesquisa sobre Educação Profissional, em suas diversas vertentes, instituições e

situações em que se encontram, faz-se cada vez mais necessária, a fim de trazer este tópico da formação à tona e evidenciá-lo como parte de um perfil profissional específico, e não apenas atrelado a oscilações de mercado. O professor de Ensino Técnico tem o seu lugar, que, aqui nesta pesquisa, será mostrado por sua própria narrativa, legitimando seu percurso e seu fazer por meio de suas reflexões. Se como previu a Lei nº 11.741/2008, a experiência é um referencial a ser considerado no perfil do professor, quem melhor do que ele próprio para contar suas experiências e dar sentido formativo a elas?

1.6 Formação do docente de educação profissional

A pesquisa com narrativas dos professores, presente nesta pesquisa, pretende investigar o potencial da metodologia das narrativas (auto)biográficas, com ênfase na narrativa da experiência docente refletida, na formação docente da educação profissional. A questão da formação do professor de educação profissional merece uma atenção neste momento, devido a sua natureza peculiar. Este profissional geralmente é oriundo da prática do seu fazer, e faz o percurso inverso, da prática para a teoria ou formação formal. Ele é o professor que se forma na experiência de sua área de conhecimento para depois se questionar sobre como esse conhecimento pode ser compartilhado ou ensinado. Por meio de seu percurso profissional, ele também constrói sua identidade docente, permeada por sua experiência. Jarbas Novelino Barato (2008) discute essa ideia de forma bastante narrativa em seu artigo “Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional”, em que conta um pouco de sua experiência pessoal com seu pai, durante sua infância, que como oficial pedreiro, o levava para mostrar suas obras:

Muitos trabalhadores celebram suas obras. Têm orgulho do que fazem. Esta constatação sinaliza dimensões axiológicas no interior das atividades produtivas, quase sempre ausentes em análises feitas por especialistas. É preciso considerá-la como um indicador de saberes que se constroem no e pelo trabalho (Barato, 2008, p. 5).

Esta experiência marcante na vida de Barato, anos depois, ganhou nome de teoria: já na academia, ele descobriu que o ato do pai se chamava “celebração do trabalho”. O autor reflete sobre os caminhos que podem ser percorridos por meio da experiência que viveu com seu pai na infância, explorando algumas possibilidades da

formação profissional em comunidades de prática para dar conta da questão do processo de ensino-aprendizagem presente na formação do professor de educação profissional.

Aqui não pretendo examinar as relações sociológicas que determinam este lugar ocupado pelo trabalho do professor de educação profissional, mas sim, como se dá sua formação, que possui caráter específico, tendo em vista que se dá, de maneira geral, pelo viés do trabalho. A proposta de Barato é a de constituir uma pedagogia inspirada pelo saber do trabalho:

Para construir, ou reconstruir, uma pedagogia baseada em saberes do trabalho, penso necessário examinar duas questões importantes. A primeira é a da matriz interpretativa do conhecimento, que insiste na dicotomia teoria-prática. A segunda é a do sentido que a obra tem na organização da atividade, na constituição de atos de intenção, nos modos pelos quais o trabalhador valora o que faz, na estruturação do saber que resulta em produção, na formação de identidades e reprodução da força de trabalho (Barato, 2008, p. 7).

Tardif (2014) diz que o saber docente é social e está a serviço do trabalho. As relações dos professores com os seus saberes, conforme o autor, nunca são somente cognitivas, pois o trabalho em si oferece maneiras de viver situações do cotidiano. Para ele, esses saberes, portanto, também são experienciais, na medida que ensinar pressupõe aprender a ensinar:

Que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais (Tardif, 2014, p. 33).

Neste aspecto, os dizeres de Tardif (2014) se aproximam do trabalho específico do docente da educação profissional, que forja seus saberes na prática de seu ofício. A importância dos conceitos de Tardif em suas relações com a educação profissional são inúmeras, pois estão relacionados a especificidade dos saberes do docente, a utilidade desses saberes e a interatividade da construção desses saberes com pares e alunos.

Tardif (2014) também corrobora com as minhas ideias nesta dissertação, no sentido de potencializar a voz do professor quando se trata de seus próprios saberes. Para o autor, existe um saber constituído na longa experiência do professor como aluno que determina sua trajetória. Ele diz que tal imersão, em torno 15 mil horas em

média, que o professor passa na escola como aluno “é necessariamente formadora” (Tardif, 2014, p. 20) e que a vivência profissional, ou o que ele chama de trabalho interativo com seres humanos, também repercute no fazer docente, em suas técnicas e conhecimentos. Tanto a experiência como aluno, assim como as trocas com outros professores e alunos, aparecem fortemente nas narrativas dos professores quando são convidados, nesta pesquisa, a falarem sobre a história de sua formação.

Ademais, quando o autor fala sobre a desvalorização do corpo docente sobre seus saberes, esta ideia vai de encontro com a de que a narrativa do professor, sendo formadora por natureza, valoriza o saber advindo do professor em primeira instância. Esta pesquisa parte do pressuposto de querer ouvir o professor, valorizar e potencializar o seu dizer sobre o seu conhecimento e formação, isto é, definir a função docente por meio dos saberes do professor, sem que esses saberes desvalorizem àqueles que se comprometem a exercer tal função (Tardif, 2014, p. 40). Em complemento,

[...] nossas pesquisas indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas, ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro da sua profissão (Tardif, 2014, p. 48).

Em Shulman (2005), há pelo menos quatro fontes principais da base de conhecimento para o ensino:

- 1) formação acadêmica na disciplina a ensinar;
- 2) materiais e contexto do processo educacional institucionalizado [...];
- 3) investigação sobre a escolaridade, organizações sociais, aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento, e demais fenômenos socioculturais que influenciam o trabalho dos professores;
- 4) a sabedoria que outorga a própria prática.

É possível notar uma ênfase nos conhecimentos de natureza prática que orientam o fazer docente ou conhecimento pedagógico do conteúdo, construído pelos professores com base na sua experiência em como ensinar o conteúdo aos estudantes, perspectiva que vem ao encontro da concepção de conhecimento em prática. Shulman (2005) elenca cinco princípios que envolvem a aprendizagem

docente: atividade, reflexão, colaboração, paixão e cultura de comunidade. O sentido de comunidade, proposto por Shulman (2005), é construído em redes de professores como um coletivo que transmite e compartilha conhecimentos e analisa a prática escolar, verificando o que aconteceu em sua rotina.

Ramirez (2017) nos faz refletir sobre a dinâmica do individual e do coletivo na formação de professores:

Neste trabalho, o conceito de formação compreende duas dimensões, uma social, uma vez que é geralmente associado a alguma atividade, forma-se para alguma coisa; e uma pessoal, de estruturação individual, e neste sentido enfatiza a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos cotidianos, tendo como horizonte um projeto pessoal e coletivo (Ramirez, 2017, p. 22).

E,

A investigação narrativa explora as histórias vividas e contadas. Estas histórias são, por sua vez, resultantes da combinação entre influências sociais sobre o indivíduo, influências sociais sobre o ambiente além da trajetória individual (Ramirez, 2017, p. 43).

Esta dinâmica está presente nas narrativas que além de não terem uma linearidade de tempo, espaço, também demonstram uma costura de falas entre o individual e o coletivo.

A seguir, a questão da metodologia é abordada. A pesquisa de caráter qualitativo utiliza o método das narrativas demonstrado em entrevistas sob análise temática.

2 METODOLOGIA

A metodologia escolhida é também o fenômeno a ser estudado: as narrativas (auto)biográficas. Ela é apresentada por meio das entrevistas dos professores, que serão analisadas a partir da identificação de temas feita pela teoria da análise temática, de Braun e Clarke (2006). Na análise das entrevistas, são usados diversos autores que discursam sobre a formação e o desenvolvimento docente, tais como Shulman (1986, 1989, 2005, 2015) e Tardif (2014).

2.1 O biográfico

Em Minayo (2001): “Outro aspecto distintivo das Ciências Sociais é o fato de que ela é intrínseca e extrinsecamente ideológica”. Ainda,

Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelecem definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação. Trata-se aqui de uma condição da pesquisa que deve ser incorporada como critério de realidade e busca de objetivação. Por fim, é necessário afirmar que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações. É desse caráter especificamente qualitativo das Ciências Sociais e da metodologia apropriada para reconstruir teoricamente seu significado que trata o presente trabalho (Minayo, 2001, p. 15).

Na Alemanha de 1967, o filósofo Jürgen Habermas foi pioneiro em reconhecer uma nova forma de pesquisa que surgia na sociologia americana. No final da década de 70, um debate mais amplo estava acontecendo na própria Alemanha a respeito do uso de entrevistas entre autores americanos e seus desdobramentos metodológicos nas pesquisas. Na época, havia uma preocupação em entender se este tipo de pesquisa seria uma tendência ou algo visto como modismo.

Nóvoa e Finger (2014), meu alicerce no campo incerto das narrativas, dizem que a utilização do método biográfico aplicado à educação é um fenômeno

relativamente novo para o campo da ciência. Eles pontuam que “[...] essa perspectiva metodológica surge no final do século XIX na Alemanha, como alternativa à sociologia positivista, sendo aplicada pela primeira vez de forma sistemática pelos sociólogos americanos nos anos de 1920 e 1930 (Escola de Chicago)” (Nóvoa; Finger, 2014, p. 20).

O método em questão se opunha a uma prática positivista das ciências sociais, que, segundo Ferrarotti (2014), trazia uma solução interessante para as insuficiências dos questionários rigidamente estruturados utilizados na pesquisa sociológica: “Há muito tempo tinha a impressão de que essas investigações, se bem que rigorosas do ponto de vista metodológico-formal, consideravam geralmente resolvidos problemas que nem sequer tinham sido abordados” (Ferrarotti, 2014, p. 29).

De acordo com sua visão, fazia-se necessária a renovação metodológica nas ferramentas de pesquisa da sociologia, visto que os métodos científicos clássicos para investigação sociológica acabavam por tornar o sociólogo um “técnico de um social, cujos fundamentos e estruturas não devem pôr em questão [...]” (Ferrarotti, 2014, p. 31). Mais adiante no texto, Ferrarotti fala sobre a questão da objetividade dentro do método clássico, que separa o sujeito do objeto de pesquisa como um problema de fato quando se estuda o fato social e suas especificidades no que tange à tradução de “estruturas sociais em comportamentos individuais ou microsociais” (Ferrarotti, 2014, p. 31). Para ele, “a sociologia clássica é impotente para compreender e satisfazer essa necessidade de uma hermenêutica social do campo psicológico individual” (Ferrarotti, 2014, p. 31) e, para mais, “esse uso da biografia como fonte de informações é evidentemente legítimo e, por vezes, necessário, [...] à atitude factual dos historiadores sociais que recorrem a fontes orais” (Ferrarotti, 2014, p. 34). Segundo o autor (2014), o método biográfico valoriza a totalidade da história de vida da pessoa, dando ênfase em sua subjetividade no contexto a ser estudado. Por meio de uma biografia, é possível ler uma sociedade. Souza (2011) faz uma descrição bastante interessante a respeito da relação das narrativas com as práticas sociais:

A pesquisa com entrevistas narrativas inscreve-se nesse espaço em que o ator parte da experiência de si e questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, por entender que as histórias pessoais que nos constituem são produzidas no interior de práticas sociais institucionalizadas e por elas mediadas. As entrevistas narrativas demarcam um espaço em que o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los oralmente, organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma

autorreflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação (Souza, 2011, p.217).

Sempre fui uma leitora assídua de biografias. O que busco nessas leituras é entender como funciona a pessoa de quem se escreve ou a que escreve, o que geralmente me desperta no mínimo curiosidade. Observar e analisar como ela pensa, como vive com suas questões no mundo que a cerca, como ela vê esse mundo, que é o mesmo mundo que o meu, mas tão diferente. As biografias contam a história da vida de alguém com detalhes que jamais teríamos conhecimento se não fosse pela leitura delas. Com o poder de nos colocar presentes em determinados dias, cenas e situações, passamos a adquirir visões ricas e interessantíssimas do biografado. Além disso, passamos a refletir a respeito da nossa própria vida. Que poder é esse contido neste tipo de escrita, nesta escrita biográfica ou narrativa?

Nós, humanos, narramos nossas histórias desde sempre. Para compartilhá-las, perpetuá-las, expressar nossas identidades no tempo e na sociedade, para refletir sobre nossas realidades, para transmitir ideias, conhecimentos e experiências. A narrativa biográfica entra na educação por meio da mão da formação do professor. Nóvoa e Finger (2014) esclarecem a questão da importância do método na formação do professor: “[...] as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do método biográfico, que veio revelar não apenas um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação” (Nóvoa; Finger, 2014, p. 21).

Entendemos aqui que, ao narrar sua história, o professor está também refletindo sobre sua práxis, seu modo de pensar e fazer, suas influências, confrontando-se consigo mesmo em sua própria fala e se apropriando, então, de seu processo de formação que será compartilhado com outros professores e outras narrativas. As narrativas são histórias de vida, que envolvem relações sociais, familiares, profissionais ou independentemente das nuances que delimitem a existência do sujeito na cena social; por isso, são únicas e se entrelaçam quando suscitadas por um objetivo: no caso, a formação do professor. As narrativas biográficas dão voz a um sujeito na cena social. Dominicé (2014) esclarece esse processo de formação quando diz que: “Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos a nossa vida se assemelha [...] ao que alguns chamam de identidade” (Dominicé, 2014, p. 90).

A identidade do professor, construída pelas narrativas de si, é reverberada como instrumento de construção profissional e formação para outros professores. Ferrarotti (2014, p. 42) continua: “[...] se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”.

Para Nascimento e Hetkowski (2007),

A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura [...] O sujeito no seu papel de intérprete, [...] como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências [...] (Nascimento; Hetkowski, 2007, p. 63).

Contextualizando no tempo, vemos que a utilização das narrativas na educação é um evento relativamente contemporâneo. Ela cresce no Brasil a partir dos anos 80, período que marca também a emergência da corrente das histórias de vida em formação no contexto europeu e se consagra metodologicamente nos anos 90. As questões que relacionam o uso das narrativas biográficas como elemento chave da formação do professor foram desdobradas por muitos autores. Passeggi, Souza e Vincentini (2011) incluem a narrativa como processo de formação utilizando o termo processos de biografização para explicar como acontece o processo:

A utilização das escritas de si no processo de formação redimensiona, portanto, o papel atribuído ao sujeito [...] reflexão sobre o processo de profissionalização do professor [...] incluem a origem social e familiar dos professores, as experiências de formação, a transmissão intergeracional, o estatuto profissional (inserção institucional, estruturação da carreira, remuneração...), as características da escola onde atuam (recursos materiais, natureza das relações hierárquicas, formas de trabalho em equipe...), a organização da categoria em associações e sindicatos, as relações estabelecidas com o Estado e as imagens sociais da profissão (Passeggi; Souza; Vincentini, 2011, p. 374).

Para Domingues, Sarmiento e Mizukami (2012):

Pode-se afirmar, com base nas produções teóricas, que a formação de professores é um lócus privilegiado para uso dos métodos narrativos, pois acredita-se que dificilmente se pode interferir na formação do outro sujeito sem compreender o próprio processo de formação [...] Assim, acredita-se que a análise das narrativas de outros professores e escrita de suas próprias narrativas sobre as experiências do cotidiano escolar, que denominamos de casos de ensino, pelas suas características e possibilidades (descritas a seguir), e pelo seu potencial reflexivo, tem possibilitado a promoção da

aprendizagem e do desenvolvimento profissional da docência (Domingues; Sarmiento; Mizukami, 2012, p. 3).

Ao narrar histórias para que os professores leiam reflexivamente sobre acontecimentos da prática pedagógica, compreenderemos “[...] melhor o mecanismo de reflexão de um profissional se o induzirmos a relatar episódios reflexivos”, afirma Perrenoud (2002, p. 41).

As narrativas podem representar uma ideia de uma categoria de professores. Ela se amplifica no coletivo de classe, questões que estão nas margens das discussões da sala dos professores, emergem de forma explícita e possíveis de teorização.

As narrativas de formação são cada dia mais usadas no processo formativo de professores, uma vez que implicam na reflexão de determinado tema, ou da própria formação, ou da própria vida, sendo uma prática pedagógica usada de variadas formas no processo de aprendizagem. O uso de narrativas pode ser uma possibilidade de levar o aluno a assumir um papel ativo, de protagonista de sua própria aprendizagem. O exercício da reflexão, seja sobre sua formação, sobre temas específicos das licenciaturas ou sobre seu futuro como professor, faz com que o aluno possa desempenhar papel fundante em sua aprendizagem, já que as narrativas são meios de aprendizagem que viabilizam o pensar sobre situações significantes para o aluno, ou seja, sobre as experiências, que são, em potencial, situações de aprendizagem. Essa compreensão de formação do sujeito nos faz desembocar na perspectiva que recoloca o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence, a fim de se tornar um ator que se autonomiza, tornando, assim, o sujeito mais consciente do que o constitui enquanto ser psicossomático, social, político e cultural. É essa consciência que nos permite falar de um sujeito de formação. Ele se torna sujeito quando é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecer e para o orientar (Josso, 1988 *apud* Freitas; Ghedin, 2015, p. 120).

Narrar a partir da trajetória de vida significa pode contar uma história que possui conotações pessoais e profissionais. Segundo Souza (2011)

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas (Souza, 2011, p.213).

A história contada por quem narra dá contornos a sua (auto)biografia, ou poderíamos dizer aqui, identidade profissional. Sei quem sou profissionalmente, refletindo o meu fazer em palavras. E, nesse sentido, a formação propriamente dita ultrapassa o que acontece na sala de aula e se insere na vida. Como dizia Dewey (1979), educação é vida e vida é educação.

Na sequência, as entrevistas que utilizam a metodologia narrativa são analisadas por meio da análise temática de Braun e Clarke (2006), e das paisagens tridimensionais de Clandinin e Connelly (2015).

3 AS NARRATIVAS NAS ENTREVISTAS

3.1 Participantes

Foram entrevistados seis professores: Carlos, Clarice, Gabriel, João, Lucas e Pedro, que compõem 50% do quadro de professores da Educação Profissional do colégio, vinculados ao curso de Administração e Logística. A escolha dos entrevistados se deu pela diversificação de suas formações profissionais, como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 2: Informações sobre os entrevistados

NOME	TEMPO NA EP	FORMAÇÃO	LICENCIATURA	OUTRO TRABALHO
João	6 anos	Doutorado	sim	universidade (professor)
Carlos	13 anos	Pós graduação	sim	educação profissional (professor)
Clarice	20 anos	Doutorado	sim	gestão (em educação)
Lucas	12 anos	Pós graduação	não	empresa/ indústria (engenheiro)
Pedro	15 anos	Mestrado	sim	educação tecnológica (professor)
Gabriel	3 anos	Mestrado	sim	escola formal (professor)

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Todos foram convidados formalmente, mediante compreensão do tema de pesquisa, e aceitaram prontamente o convite. Um professor declinou por motivos pessoais. Os participantes realizaram as entrevistas via aplicativo *Microsoft Teams*, por meio de chamadas de vídeo, com duração aproximadas entre 40 minutos (a menor) e 2h (a maior), que foram gravadas e posteriormente transcritas com ajuda da inteligência artificial do próprio aplicativo. Todos leram suas entrevistas para autorizarem a reprodução; um dos entrevistados modificou o texto transcrito, sem prejuízo do conteúdo pesquisado.

3.2 Estratégias de análise: Análise Temática e Paisagem Tridimensional

Para as análises das entrevistas, foram utilizadas a teoria da análise temática, proposta por Braun e Clarke (2006), nos termos do modelo de espaço tridimensional da pesquisa narrativa, conceituado por Clandinin e Connelly (2015). A pesquisa narrativa é definida pelos autores como uma forma de entender a experiência por meio de uma tríade de tempo, espaço (ou lugar) e interação entre os participantes,

conforme já abordado anteriormente nesta pesquisa. A esta tríade dão o nome de espaço tridimensional, onde a narrativa acontece. Dentro do contexto espaço, analisamos o tema por intermédio do conceito de análise temática de Braun e Clarke: “A análise temática é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos” (Souza, 2019, p. 52). A análise temática busca padrões discursivos ou temas de prevalência para analisar dados, dentro do método qualitativo, oferecendo ao pesquisador uma redução de dados a aspectos de interesse do tema de pesquisa, por meio de leituras das transcrições das entrevistas e agrupamento de relatos relevantes que se repetem. Dessa maneira, “um tema capta algo relevante sobre os dados em relação à pergunta de pesquisa” (Souza, 2019, p. 54).

Isto posto, o papel ativo do pesquisador é ressaltado na análise temática pela intencionalidade do pesquisador, no caso também professor.

Na verdade, se os temas “emergem” de algum lugar, emergem do trabalho científico do pesquisador, que congrega experiência, teoria, insights, ideias, enfim, uma intencionalidade que deve ser reconhecida em contraponto a uma suposta neutralidade científica conforme outrora se entendia (Souza, 2019, p. 62).

Esses temas são definidos e nomeados pelo pesquisador, gerando uma análise detalhada para cada um. Os temas são relacionados ao tema de pesquisa e também relacionados entre si na análise do pesquisador. Portanto, “[...] é relevante considerar como ela [a história] se encaixa na história maior que se está contando. [...] é preciso considerar os temas separadamente, e cada tema na relação com os demais (Souza, 2019, p. 61).

Sobre a análise produzida, ela está enquadrada na entrevista, logo, há necessidade da apresentação do roteiro de entrevista na íntegra como evidência – nesta pesquisa, como apêndice A –, para verificação da prevalência de escolha dos temas.

Os temas desta análise são tratados em torno do nível latente. Segundo Braun e Clarke (2006):

[...] uma análise temática ao nível latente vai além do conteúdo semântico dos dados, e começa a identificar ou examinar as ideias, suposições e conceitualizações – as ideologias – subjacentes teorizados como formatação ou informação do conteúdo semântico dos dados (Braun; Clarke, 2006).

A análise que está diretamente relacionada ao tema de pesquisa, tendo em vista os temas escolhidos para tratamento pelo pesquisador, vai além da simples descrição dos dados. Ela é interpretativa na medida que traz argumento para pergunta de pesquisa.

[...] suas argumentações analíticas precisam ser fundamentadas, ir além, na superfície dos dados, [...] O tipo de questionamento que você precisa para estar se fazendo, para as fases finais da sua análise, inclui: 'o que este tema significa?', 'Quais são os seus pressupostos subjacentes?', 'Quais são as implicações deste tema?', 'Quais condições são mais prováveis de ter dado origem a eles?' e 'Qual é a história geral que os diferentes temas revelam sobre o assunto?'. Esse tipo de perguntas deve orientar a análise, uma vez que você tenha uma noção clara sobre seu mapa temático (Braun; Clarke, 2006).

Entre os autores que estou fundamentando este texto, Clandinin e Connelly (1995, 2015) têm importante influência, pois dão continuidade à ideia de experiência vinda de Dewey e Larrosa Bondía, ampliando significativamente questões sobre a pesquisa narrativa. Para eles, a investigação narrativa é simultaneamente método e fenômeno, na qual o pesquisador é parte integrante da pesquisa a partir do momento em que escuta histórias de vida de seus entrevistados e descrevem suas análises, tornando a experiência inteira uma pesquisa. Clandinin e Connelly (1995, 2015) incluem definitivamente a figura do pesquisador, ou entrevistador narrativo, no processo de pesquisa.

Dando continuidade às ideias de Dewey (1979), Clandinin e Connelly (2015) definem a pesquisa narrativa como uma forma de entender a experiência por uma tríade de tempo, espaço (ou lugar) e interação entre os participantes. Trata-se de uma metáfora de um espaço onde os pesquisadores narrativos se localizam. As narrativas vão e vem, contam sobre o passado e imediatamente sobre o futuro do narrador, no mesmo tempo de agora. São compostas em vários tempos intercalados. Tempos estes que definem a compreensão da história narrada. Esse movimento é acompanhado atentamente pelo entrevistador, que vê nele conexões importantes. O entrevistador alinhava as histórias movendo-se nos tempos e espaços presentes nelas. Esta costura ajuda a realizar sua análise reflexiva. A esta tríade de tempo e espaço nas narrativas, Clandinin e Connelly (2015) dão o nome de espaço tridimensional, em que a narrativa acontece.

As três dimensões do espaço de investigação narrativa metafórica são: o pessoal e o social (interação) ao longo de uma dimensão; passado, presente e futuro (continuidade) ao longo de uma segunda dimensão; lugar (situação) ao longo de uma terceira dimensão (Clandinin, 2006, p. 47, tradução nossa)¹.

Os termos interação entre pessoal e social, continuidade entre o presente, o passado e o futuro e situação ou lugar, compõem um espaço tridimensional que é observado durante a narrativa e que constitui o método narrativo.

A história, na linguagem atual, é um portal através do qual uma pessoa entra no mundo e pelo qual a sua experiência do mundo é interpretada e tornada pessoalmente significativa. Visto desta forma, a narrativa é o fenômeno estudado na investigação. A investigação narrativa, o estudo da experiência como história, é, portanto, antes de tudo, uma forma de pensar sobre a experiência. A investigação narrativa como metodologia implica uma visão dos fenômenos. Usar a metodologia de investigação narrativa é adotar uma visão particular da experiência como fenômeno em estudo (Clandinin, 2006, p. 477, tradução nossa)².

Clandinin e Connelly (2006) também chamam a atenção para a questão ética na pesquisa narrativa. Narrar, então, passa a ser uma forma de compreender a experiência que se insere em um determinado lugar e em um tempo específico, que acontece em uma relação entre narrador e pesquisador narrativo, em um processo que envolve reflexão, propiciando outro olhar sobre experiências narradas. Este processo de narrar não é um meio para se chegar a uma conclusão, é em si a própria pesquisa. Tudo que acontece no processo de narrar já é a pesquisa se dando, acontecendo.

, como parte de sua especificidade.

Para aqueles de nós que querem aprender a envolver-se na investigação narrativa, precisamos de imaginar a ética como sendo sobre negociação, respeito, reciprocidade e abertura a vozes múltiplas. Precisamos de aprender como fazer estas histórias sobre o que significa empenhar-se num inquérito narrativo fiável e estável. Temos de fazer mais do que preencher formulários necessários para os conselhos de ética da investigação institucional (Clandinin, 2006, p. 52, tradução nossa)³.

¹ Do original: *The three dimensions of the metaphoric narrative inquiry space are: the personal and social (interaction) along one dimension; past, present, and future (continuity) along a second dimension; place (situation) along a third dimension.*

² Do original: *Story, in the current idiom, is a portal through which a person enters the world and by which his or her experience of the world is interpreted and made personally meaningful. Viewed this way, narrative is the phenomena studied in inquiry. Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first and foremost a way of thinking about experience. Narrative inquiry as a methodology entails a view of the phenomena. To use narrative inquiry methodology is to adopt a particular view of experience as phenomena under study.*

³ Do original: *For those of us who want to learn how to engage in narrative inquiry, we need to imagine ethics as being about negotiation, respect, reciprocity, and openness to multiple voices. We need to*

O espaço tridimensional da investigação narrativa é um conceito desenvolvido por D. Jean Clandinin e F. Michael Connelly. Este conceito é baseado em três dimensões: pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); e noção de lugar (situação). De acordo com Clandinin e Connelly (2015), o pesquisador se move no tempo, entre o individual e o social e em um contexto. A pesquisa narrativa é um processo de investigação que considera o espaço tridimensional. A ousadia teórica e prática da pesquisa narrativa está voltada para a ênfase analítica da experiência enquanto história vivida e (re)contada. Nessa metáfora que é o espaço tridimensional, a temporalidade é uma dimensão, o individual e o social uma segunda e o lugar é uma terceira dimensão. Enquanto o espaço muda, o pesquisador se movimenta nesse espaço, isto é: introspectivamente, extrospectivamente, retrospectivamente.

3.3 Análise das entrevistas

3.3.1 Definição dos temas de análise

Os três temas abaixo são recorrentes nas falas dos professores entrevistados como determinante para sua formação. São questões que impactaram o desenvolvimento profissional do professor de alguma forma fundante, atribuindo sentido ao seu fazer profissional narrado. Os temas são aqui apresentados para posterior análise em suas especificidades: **1) Relatos semelhantes sobre a formação:** contam uma história de dificuldade e formação informal que, depois de narrada, torna-se motivo de orgulho sobre a identidade profissional; **2) Relatos de formação compartilhada:** a) no qual o professor cita outro profissional docente, diretor, coordenador, colega de trabalho etc., como agente ativo em sua narrativa de formação; b) no qual o professor cita alunos e experiência em sala de aula como agente ativo de sua formação; em que a) e b) ganham status de formação profissional com lugar específico na educação profissional após reflexão narrativa; **3) Relatos de formação para o social:** em que a inclinação pessoal é narrada em vista de atender um público em situação de vulnerabilidade, que está presente em todas as narrativas, e também a origem

learn how to make these stories about what it means to engage in reliable and stable narrative inquiry. We must to do more than fill out forms required for institutional research ethics boards.

humilde dos professores entrevistados, como fator influenciador em suas formações profissionais.

3.3.1 Análises

Tema 1: Relatos semelhantes sobre a formação, que contam uma história de dificuldade e formação informal que, depois de narrada, torna-se motivo de orgulho sobre a identidade profissional.

Tema comum nas narrativas dos professores são as histórias de vidas que não tiveram um percurso direto para educação profissional, mas foram conduzidas com dificuldade, mediadas pela iniciação precoce no mercado de trabalho, de início motivado pela necessidade de sobrevivência, o estudo posterior realizado com dificuldade, presença de bolsas e auxílios, e a forma de manter o conhecimento atualizado se dá com persistência e dificuldade. Nota-se a entrada no colégio como um marco na carreira, um lugar difícil de ser ocupado perante o mercado de trabalho, concorrido, disputado, destinado a uma parcela profissional (todos professores narram o processo seletivo).

Nas entrevistas, é comum a narrativa sobre o percurso do profissional inserido no mundo do trabalho quando ainda muito jovem, que aparece com mais frequência nas entrevistas dos professores com dedicação exclusiva ao ensino profissional, do que para os professores que também atuam no ensino formal ou superior.

Lucas

Eu tinha 13 para 14 anos e aí comecei ali, ajudava. Era uma marcenaria, eles faziam mesa, mesa de bilhar em madeira e colocavam o tampo, o tampo de uma pedra especial lá para não quando cair. Eu fazia tudo, desde lixar, pintar, colar, limpar o chão. Então, ali tive meu primeiro contato, trabalhei pelo menos uns 8 meses ali. [...] E depois disso eu trabalhei lá por 8 meses também aí na cidade [...] Empresa maior tal, e entrei como empacotador, fui para repositor em paralelo a isso, quando eu entrei na (nome da instituição), comecei a fazer o curso técnico em mecânica [...]. Terminei o curso técnico que é de 4 anos. E paralelo a isso, eu faço um vestibular e começo a fazer a escola de engenharia de (nome da cidade). Outros vestibulares também, mas aí começo a fazer escola de engenharia de engenharia mecânica. **Aí então eu fiz, eu fiz o técnico, formação de 4 anos, técnico de mecânica.** Aí depois eu entro na escola de engenharia para fazer o curso (de graduação). O

curso de engenharia mecânica que, que eram de 5 anos, né? [...], em paralelo a isso, eu começo a trabalhar na fábrica de balas (nome da fábrica) nesse intermédio, né? De fábrica de balas e estudando a noite trabalhando de manhã, acordava, acordava 4 horas da manhã, estudava das 5 e meia e até 14 horas. Aí saía, voltava para casa correndo para pegar o ônibus e ia para fábrica de balas onde eu era responsável pela linha de produção [...] Loucura. Foi uma loucura. Assim, conciliar as 2 coisas é, depois eu pedi transferência para área de manutenção, complementava melhor a mecânica. [...]

Eu fui um aluno do FIES, logo que abriu o FIES, o financiamento estudantil, eu, eu fui atrás porque eu não ia conseguir pagar na época. Comecei a estudar em 2000. Era 700,00 por mês na época, né? Eu fico me pensando, que loucura que eu fui fazer, né? Eu entrei nisso, eu tinha um carro, vendi e fui aí logo o primeiro ano. Dinheiro acabou porque eu ganhava mais ou menos isso na época trabalhando, entendeu? Porque eu não tinha curso de engenharia, não existia curso de engenharia, eram pouquíssimos. Hoje, cada esquina tem um, né? E eu tinha que me deslocar 50 km, 40 e 50 km todos os dias de ônibus, sem parar o ônibus ainda para estudar e depois aí no segundo ano eu consigo FIES, aí que eu consigo baixar 50% para 350,00. E o FIES pagar os outros 50. Quando eu terminei (de estudar), eu fui pagando. Até acho que 2012, que eu terminei de pagar isso aí, mas foi.

Lucas narra um percurso de formação cheio de dificuldades, que começou com o trabalho informal na adolescência e seguiu para um curso técnico e, posteriormente, para uma graduação com o auxílio do Programa Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES). Sua formação está permeada pelo trabalho e pelo esforço de conciliá-lo com os estudos. A persistência e o esforço estão presentes no discurso sobre a formação.

Lucas

[...]

[...] Não era muito assim (como temos hoje), não tinha reunião ... **era se vira.** Chegava lá, você dava aula, acabou aí não, não tinha isso, entendeu? [...] Nossa... 42 alunos, assim **era uma estrutura antiga da escola, assim, uma sardinha, entendeu?** Só ventilador, não essa estrutura que a gente tem hoje, não assim só ventilador [...] **tudo na informalidade, né?**

[...]

Aí aparece o colégio (nome da escola). É mais ou menos setembro, outubro de 2014. Me liga uma pessoa do Colégio que até tá até hoje está lá, moça do RH, a me ligou e falou que gostaria de marcar uma entrevista. Você se candidatou a uma vaga de professor..., aí fui, fui na data marcada. Conversei com (diretor), não é? Aí, acho que passaram uns 20 dias mais ou menos, uns 23 dias antes do Natal. Ela me liga e fala que eu fui selecionado. Isso, em dezembro de 14 aí janeiro de 2015 ele me marca uma reunião, eu vou até a escola, faço uma reunião, mas não estava ainda com carteira registrada, mas já

*tinha levado a documentação, tudo aí eu registro meu no primeiro dia meu lá de reunião, que tem antes de começar as aulas. É porque você pensa assim, né: **o preto periférico do interior de São Paulo. Eu não sabia nem andar em São Paulo, entendeu? Eu estava chegando aqui e me inscrevi no meio de 350 candidatos, né? [...]** Aí o (nome) falou assim pra mim, cara, sabia que tinha 350 currículos na mão do Diretor? E você foi escolhido e falou assim, ó, teve gente que mandou um e-mail pra ele em inglês que morava fora do Brasil, que estava voltando, querendo saber mais sobre a vaga. Estava retornando para o Brasil, então é isso, né? **Aí teve um preparo ali, ali, já a gente vê que é diferenciado, né?***

Ainda narrando a formação, que agora se dá pela experiência com as escolas em que deu aula, Lucas reconhece a diferença entre quando era um professor iniciante e de quando entrou na atual escola, que possui uma atenção para a formação do professor. A evolução profissional é clara para Lucas, que vê em sua entrada para uma escola particular de elite uma valorização de si enquanto profissional. Neste momento, Lucas reflete sobre a sua situação histórico social e o quanto seu esforço pessoal foi importante dentro desta conquista. Fala do professor preto periférico concorrendo com diversos outros professores que tiveram uma formação “diferenciada” e da possibilidade de ser ele o escolhido.

Gabriel

*Na verdade, eu fiz um colégio particular no ensino fundamental 2, né? Até o nono ano que era na época a oitava série. E aí, depois que acabou aquela série, **aí minha vózinha falou para mim, olha, agora porque daí a minha mãe, minha avó disse você vai ter que trabalhar, tá? Então, desde o segundo ano do médio, aos 17 anos eu começo a trabalhar [...]***

Gabriel, neste trecho, também relata a necessidade de se inserir no mundo do trabalho, o que acontece precocemente.

Pedro

*Então, na verdade, **comecei em 99, que foi meu primeiro, digamos assim, serviço, né? Que a gente chama uma coisa bem simples, né? Eu trabalhei como qualquer adolescente, como vendedor numa loja de shopping, né? Foi aí um mês de trabalho. De final de ano. Isso daí, lá com 17 anos, e daí logo depois, saí do ensino médio e entrei para a faculdade [...]** **Chegando para trabalhar na cozinha, muitas vezes era 10, 11 horas da noite e às vezes passava de meia-noite, 1 hora, e a gente ainda estava lá, né?***

A mesma narrativa sobre emprego informal ainda na adolescência com uma carga horária extenuante se repete com Pedro, denotando mais uma vez esforço

pessoal.

Carlos

Eu tinha 14 anos, comecei um curso no Senai, que era um curso de mecânica geral, só que era um curso que você tinha que fazer ele e, conjuntamente, fazer o curso de mecânica geral [...] então a partir daí já assinei carteira, né? Foi meu primeiro emprego, né? Eu tinha, ia completar 15 anos na época, e aí que era aprendiz de aprendiz, de mecânico geral.

[...]

[...] Aí eu fui ser, aí eu comprei um trailer, fui vender hotdog, capeta e cerveja na porta de uma casa noturna na zona sul. Fiquei 3 anos como camelô. 3 ou 4 anos, e aí nessas? Fiquei lá até quando eu consegui na (empresa), foi a pior experiência da minha vida. Os anos que eu fiquei lá foi onde eu adquiri depressão, uma série de coisas e lá eu resolvi voltar a estudar, não é? [...] E aí foi umas coisas que eu fui ficando mal, mas aí eu me afastava por depressão. Aí eu tentava voltar a trabalhar e não rolava, aí minha psiquiatra falando assim, olha, Carlos, o que te faz mal, aquele lugar eu falava também acho [...] E aí eu gostei da sala de aula, aí quando foi em 2010, eu falei desse lugar, eu não saio [...] E eu falei assim, nossa, eu tenho valor, é, eu tenho valor, eu tenho valor, eu sou um profissional.

Carlos, assim como os colegas Lucas e Gabriel, começou a trabalhar muito cedo, conciliando o trabalho com o estudo em uma escola técnica. Sua experiência com o trabalho já na idade adulta é permeada por violência e precarização das relações. Também como Lucas, encontra nos estudos uma saída para sua história profissional e reconhece seu valor quando entra em sala de aula para lecionar.

Lucas

[...] então essa é a minha trajetória, né? De estágio a engenheiro, a origem da minha família é muito simples, muito humilde do interior de São Paulo, né? Eu, e dos meus irmãos, 4 irmãos. Eu sou o único que me formei e tal...

[...]

Sim, é, na verdade, assim é. Alguns temas, né, que a gente coloca lá no plano de aulas. Que vem a sugestão daquela matriz que tem o curso. A gente fala assim, ó, eu conheço, mas a gente vai estudar também, né? E os alunos às vezes ali na aula, durante a aula, faz algumas perguntas que fala, pô, eu não tinha pensado desse jeito. Eu não tinha visto por esse lado, né? Então, eu acho que o Lucas de 2015, fevereiro de 15, eu Lucas agora que já está em vamos para 2024, é totalmente diferente como professor, né? É, e outra coisa também: a gente vai ficando calejado, né? Assim, na sala de aula vai aprendendo com o curso, a gente tem que ir se adaptando às mudanças que ele vai sofrendo, né? Nesses 9 anos que eu estou lá, mudou, mudou. Coordenador mudou, mudou os Professores.

Lucas conclui sua história de formação com orgulho, citando o fato de ser o único dos 4 irmãos que chegou à situação profissional que ele ocupa hoje: formado, professor em um colégio particular de elite, onde ser professor tem um lugar de concorrência entre outros professores. Lucas narra sua evolução como professor no tempo de carreira, dando ênfase a experiência de sala de aula como formadora (“a gente vai ficando calejado”) e a sua adaptação a mudanças ocorridas em seu entorno neste período.

João

Sim. É perfeito é, inclusive, eu acho que o meu currículo deve ter tido muita concorrência, geralmente uma vaga no (nome da escola)... Tem muito currículo, né?

João, em sua narrativa, retoma a percepção de Lucas sobre ocupar um lugar onde muitos gostariam de estar profissionalmente, confirmando e reafirmando a reflexão do colega.

Nos relatos, a formação aparece atrelada a uma experiência formadora, o que é comum aos professores de educação profissional. Porém, por meio da narrativa, o professor assume tal experiência como fundante de seu saber específico e sua didática em sala de aula. A forte presença da prática pela experiência está presente tanto na formação técnica precedente do professor, quanto em como ele pensa sua formação continuada e na formação que se dá com alunos e instituição ou pessoas específicas da Instituição.

Helen

Você acha que isso veio da sua formação profissional ou de como você se formou professor na sua história, ou as duas se abraçam?

Carlos

Elas se abraçam porque mesmo dentro da dessa minha história eu nunca apaguei a minha história da minha trajetória, né? Eu sempre levei a minha história. E acho isso importante.

[...]

Carlos

*[...] Eu vou procurando, eu vou lendo, eu vou implementando, porque eu acho que eu preciso dessa inovação, **por mais que eu não seja pesquisador, que eu não tenho mestrado**, eu sempre coloco isso na minha, nas minhas aulas.*

[...]

*Não, não tem. Então, quando eu fiz daquela licenciatura, **por mais que ela fosse aos sábados cansativa, muita coisa abriu a cabeça**, né?*

Carlos identifica a formação continuada como uma tarefa bastante individual e atrelada as vivências da história pessoal e busca de atualização constante e informal. Observa também o quanto a formação da licenciatura amplia esses conhecimentos dados pela prática.

Helen

[...] Mas e o que você sabia de educação profissional?

João

Cara, acho que nada não, **não tinha experiência nenhuma**. Boa pergunta, nunca tinha pensado nisso assim?

[...]

[...] Cálculo, esquece. Eu pensei, não, eu vou dar a economia primeiro.

Eu pensei numa economia histórica, social e depois eu fui mudando para uma, que é o que eu estou até hoje. Deu certo do dia a dia, sabe? Que é a economia do dia a dia de economia do telejornal para a cidadania, o que que é o básico, que que é o PIB? Depois, por que que o PIB cresce ou não? O que que a inflação, que que a taxa de câmbio, essas coisinhas, tá todo dia no jornal e ninguém entende?

Carlos reflete sobre a importância da formação prática em sala de aula, narrando como adaptou seu conteúdo às necessidades de um curso técnico, sobre o qual não tinha experiência prévia. Interessante observar como esta experiência específica com curso de educação profissional, muitas vezes, acontece na prática, mesmo quando o professor já exerce função docente.

Lucas

Eu acho que o que o modelo é, Helen, eu acho que é esse mesmo, né? **Que você tem o conhecimento teórico, mas você vivenciar na prática, né? De realmente ver uma linha de produção funcionando, porque daí eu acho que a gente consegue fazer esses recortes para isso, principalmente para o aluno, vem no meu caso. Ali eu conto um pouco da história e aí eles conseguem visualizar, entendeu? Do que eu estou falando minimamente assim, né? E eu que vivenciei isso, mas a gente tenta apontar para eles. Eu acho que essa união é de sala de aula. É, mais o que a gente experimentou na, na vida profissional ou acadêmico? Mas para o nosso profissional, essa junção essencial, né? Assim, eu vejo com um pouco de apreensão o novo perfil de professor, contratando cada vez mais doutores, né? Assim, nada contra, mas...**

Aqui, Lucas faz uma reflexão sobre como pensa ser a formação ideal para o professor de educação profissional. Intrigante que Lucas não tem uma licenciatura ou formação pedagógica formal, mas consegue narrar com clareza os pilares da formação do docente de educação profissional: conhecimento teórico e experiência

prática que se deram pela sua vivência. E, justamente por ter verificado estes fatores formadores na experiência docente, vê com preocupação o que chama de “novo perfil do professor”, no qual aponta a falta de um dos dois pilares.

Pedro

*[...] porque **eu fiquei muito tempo trabalhando e dando aula em conjunto, né?** Quando (restaurante) fechou, eu falei, poxa, então agora, realmente eu tenho que trabalhar e me desenvolver mais, né? Nessa área, né? Pra de repente conseguir ter melhores resultados também foi o momento, inclusive, que eu aí fui atrás de conseguir passar no concurso da (nome da instituição), né? Daí eu passei na (nome da instituição), larguei a (nome da instituição), né? Em 2016, mesmo um pouco depois que eu saí do restaurante, né? E também acabei fazendo a chamada **formação pedagógica** para o ensino profissional do (nome da instituição), que eram 800 horas.*

Assim como Lucas e Carlos, também Pedro concilia trabalho com estudo. Pedro tem uma formação pedagógica, mas que é posterior a sua atuação em sala de aula de curso de educação profissional. A formação pedagógica de Pedro foi realizada na própria instituição em que dava aulas naquele momento.

Nos trechos das entrevistas acima é possível verificar uma tensão pulsante entre passado, presente e futuro que se entrelaçam nas histórias narradas. O tempo passado está presente na maior parte do tempo para refletir o presente: quando o professor estabelece uma conexão direta em como aprendeu, nos seus empregos anteriores que foram fonte de experiência, quando iniciou seu percurso no mundo do trabalho (todos muito precocemente). Essas histórias são narradas com conexões diretas a prática docente no presente e com o relacionamento com o aluno. “*E eu que vivenciei isso, mas a gente tenta apontar para eles.*” (Lucas) Neste movimento, podemos observar uma interação de tempo ao longo de uma dimensão; passado, presente e futuro (continuidade)

Gabriel, no trecho abaixo, fala sobre a especificidade da educação profissional e a presença de um aluno adulto em construção sócio-histórica. Sua reflexão demonstra a evolução de seu papel como educador de adultos, que parece ser desafiador em outros sentidos, em comparação a sua experiência como professor de jovens e adolescentes no ensino formal. Gabriel se utiliza da palavra “construção” (“a gente constrói com esse aluno”) para designar o trabalho realizado com alunos da educação profissional.

Gabriel

*[...] para mim é um pouco diferente, também é desafiador o **trabalho com adultos**, porque é isso, não é a diferença dos jovens. De manhã, o aluno já: mas ô Gabrielzão como que é isso? A noite já vem com um pensamento e você diz: espera aí, irmão, aí você pode pensar assim, mas pode pensar de um outro jeito também, né? É por isso que eu, tipo, **são narrativas. São vidas, né? É narrativas que a gente constrói com esse aluno, né?** Que chega lá na minha aula, lá no comecinho, era um menino que fazia um monte de gritadeira e termina a minha aula trazendo o caderno de concurso ou vou prestar o Enem...*

Existe uma fala recorrente entre os professores entrevistados: de “entender o contexto” (Gabriel), “fui me adaptando” (Clarice), “eu vou procurando, eu vou lendo, eu vou implementando” (Carlos) e “na sala de aula vai aprendendo com o curso” (Lucas). Entender o contexto me parece ser lidar com a novidade para estes professores, do que seja a educação profissional em sua especificidade.

Nos trechos a seguir, é possível verificar uma formação mais atrelada à necessidade do que vocação propriamente dita, que é bem comum no discurso do professor. O professor é construído na história docente, e apenas na narrativa de Clarice se verifica a questão da vocação, bastante atrelada a expectativa paterna. Nos demais, é comum o desenvolvimento docente se dar juntamente com o trabalho em empresas e não no meio acadêmico. Ainda assim, com frequência, verificamos nos relatos um retorno a licenciatura ou mesmo ao mestrado e doutorado após anos de experiência na docência, como uma trajetória comum e específica do professor de educação profissional.

Quando pensamos na formação do professor, tanto ligada a uma experiência prática, quanto a pessoas da instituição onde leciona, recorremos à ideia do professor competente, preceituada por Shulman (2016):

[...] Uma formulação teórica era necessária para identificar os componentes da capacidade dos professores para ensinar (e para sugerir como essas funções se relacionavam entre si), assim como as condições sob as quais eles poderiam mudar e desenvolver-se como professores (Shulman, 2016, p.122).

Partimos do pressuposto de que um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas (Shulman, 2016, p.123).

Reflexivo (aprende com a experiência) e Comunitário (agindo como membro de uma comunidade profissional) [...] o novo modelo sustenta que as características do desenvolvimento do professor competente, e, portanto, da aprendizagem docente, são: visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade (Shulman, 2016, p. 124).

Segundo Schulman (2016), a reflexão é chave para a aprendizagem e o desenvolvimento do professor. Podemos verificar a reflexão nos discursos narrativos dos professores, sendo que a própria narrativa tem essa intenção de propiciar reflexão sobre o ato de narrar, transformando o discurso simples em constructo formativo. Os professores se apropriam da experiência por meio do apoio dos superiores e da troca com alunos e colegas como pilares de sua formação.

A sabedoria da prática. A última fonte da base de conhecimento é a menos estudada e codificada de todas. É a própria sabedoria adquirida com a prática, as máximas que guiam (ou proveem racionalização reflexiva para) as práticas de professores competentes. Uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes. Como já dissemos, a maior parte do conceito de ensino expresso neste artigo deriva de coleta, exame e início de codificação da sabedoria que emerge da prática de professores experientes e inexperientes (Shulman, 2015, p. 211).

Para Cochran-Smith (Fiorentini; Crecci, 2016), a investigação é algo maior que a reflexão, na medida que o professor de posse da experiência formativa ainda precisa da capacidade para aprender com ela e, portanto, da capacidade de se transformar de maneira deliberada.

[...] acredito que nem todo mundo que é reflexivo está necessariamente assumindo a investigação como postura. O significado cotidiano de refletir ou de reflexão significa ser pensativo, pensar sobre as coisas, prestar atenção... A investigação inclui isso. Inclui também uma gama maior de atividades. Inclui, por exemplo, a sistematização sobre o que se está refletindo (Fiorentini; Crecci, 2016, p. 515).

Nas narrativas, quando o professor conta sobre sua formação, é habitual uma reflexão sobre a sua história que se dá de forma mais atenta, e surgem as reflexões sobre o orgulho com relação à identidade profissional narrada. Nas falas abaixo, há evidências destas reflexões:

Carlos

*A minha vivência. **Todas as minhas vivências, as minhas experiências, a minha história de vida.***

[...]

*Conto porque eu acho que é importante. **Eu sou uma representatividade dentro de uma sala de aula, né? Porque veio um professor preto, né? Pobre periférico, né? Que que tá ali dando aula que tem um conhecimento com, com todo aquele intelectual e uma série de coisas. Isso é muito importante para os alunos, né?***

É que nem quando eu entrei no (nome da escola) uma vez, teve uma das primeiras conversas que eu tive com a direção, com (diretor), ele me pergunta, nossos alunos gostam de você! Eu falei, por que será, né, será que é porque eles não se identificam? Quando eles me veem em sala de aula, veem não como um diferente.

[...]

É, e aí eles me veem por que **eu estou falando de igual para igual**, porque lá no (nome da escola) os profissionais que tinham eram profissionais do mercado intitulado classe média, que tinha um pedestal em relação a eles.

Carlos sente orgulho de ser professor quando pode ser representatividade para o aluno, quando além dos conteúdos, sua experiência de vida pode ser importante para o aprendizado da sua turma. Claramente, esta representatividade é formadora.

Carlos

E quando a gente compartilha que é uma história que não é uma história linear, é uma história que faz curva, ela vai, vai aqui, vai ali, vai acumular e não é uma coisa que foi pensada, foi planejada. Por mais que eu fale em planejamento, em administração, quando eu caí na educação de entrem da educação, eu fui descobrir um mundo e descobri um mundo, esse mundo, né? **Com 40 anos, você sair de uma de uma multinacional onde você praticamente as pessoas só vão se poxa pra você, que nasceu pobre, tava numa multinacional num cargo, você ganhava 5000 reais e era o máximo que eu poderia ter, né?** [...] quando eu resolvo sair com 40 anos daquele lugar e ir para outro, o pessoal fala assim, nossa senhora, não é diferente, não é? **E eu mudei minha vida, mudei minha, minha vida, o meu emocional. Eu falo que a sala de aula me trouxe a cura para muito da minha depressão, das minhas dores, das minhas angústias, né? Dentro da sala de aula, ela sai. É que nem hoje eu tenho esse cargo de auxiliar de coordenação, mas ele não me enche os olhos porque eu gosto da sala de aula.**

A possibilidade de ser um profissional que não possui uma história de formação linear, o que faz parte de sua história, é compartilhada com o aluno como aprendizado. A possibilidade de que o aluno construa com a história do professor se faz em aposta por ele nesta fala. Para além da representatividade do professor, Carlos fala da “cura” para si mesmo, sendo a sala de aula o lugar dessa melhora, onde a angústia e a depressão saem. Carlos reflete sobre o lugar onde se sente realizado profissionalmente, construído por ele com orgulho, que é agora também lugar de cura.

João

Cara, fez refletir, quanto tempo passou o quanto parece que não, mas é coisa pra caramba. Quanta coisa eu já fiz, né? Valorizar né, *****

quanta coisa, *****. *Eu pensei, cara, isso foi difícil, isso foi aqui, caramba, passei nesse desafio. No nos ganhos nos aprendizados também não é? É pô, aprende a dar aula melhor, conseguir vencer essa barreira do perfil do (nome da escola), que não era meu perfil. É, e como você vê, continua não sendo o meu perfil (risadas)*

João narra um momento de intensa reflexão sobre o passar do tempo de sua atuação no ensino profissional. Lembra de como foi desafiador no início e reconhece que o tempo passou e que ele venceu este desafio, sendo hoje um professor melhor do que antes, independente de perfil específico para este tipo de educação. João percebe a ampliação de seu perfil.

Pedro

Então, eu não imaginei quando comecei a estudar que o que eu ia ser tanto tempo depois, na área da docência, né? Eu acredito que dentro da profissão, eu fui buscando as melhores oportunidades que eu tive no momento, e agarrando essas oportunidades com a maior força que eu pude me dedicando o máximo também que eu pude. E assim eu a gente olha com um certo orgulho, assim, né? Para trás, eu acho, mesmo tendo passado por tanta coisa difícil mesmo, tem tanta coisa difícil nossa profissão, né? Na nossa, no nosso dia a dia. Você olha e fala assim, poxa, é não, não acho que hoje eu estou numa situação é ruim, né? É lógico, tudo tem, tende a melhorar. A gente sempre quer buscar coisas novas, né? Sempre quer de repente trazer o melhor resultado para nossa profissão, né? Até porque resultado é questão financeira. Ah, eu sinto, acho que é um orgulho. E assim. Tantos altos e baixos aí, né, que a gente tem às vezes na profissão e com é a questão do empreender. A gente aprende muito isso, né? Que um dia está ótimo, outro dia pode não estar e né, você tem que continuar caminhando para tocar as coisas pra frente, né?

Pedro conta com orgulho sobre os chamados altos e baixos de sua trajetória profissional, que parece ter se ampliado enquanto imagem mental no momento da entrevista. O professor teve a visibilidade de toda sua carreira, do início aos dias atuais, e consegue refletir sobre ela, no caso de Pedro, hoje com orgulho.

Lucas

Ah tá Helen... Assim, pouquíssimas pessoas, eu, eu. Eu sou um cara fechado, assim não sou muito de abrir. Minha vida é, pouquíssimas pessoas sabem disso. Eu acho que o (diretor) acho que me ouviu na entrevista, mas também não contei tantos detalhes assim, né? Acho que você e mais a minha família, que sabe dos perrengues que foi minha vida. Assim eu me sinto bem.

[...]

[...] Eu me sinto bem porque, isso passou por mim, né? Isso fez parte do que eu sou hoje assim, né? Então, eu. Eu me sinto bem

de estar apontando porquê de certa forma, né, tudo que eu passei lá atrás, né? É esses perrengues, tem que é buscar financiamento estudantil, é diminuir carga horária. É da aula em (nome do bairro) ... Pegar trem, não sei o quê tal quem vê o Lucas não sabe o conteúdo que tem por trás, né? Eu ia chegar pra você e falar assim, aí eu vim aqui contar minha vida, né? A minha vida é essa, a gente não sai contando a nossa vida por aí, né?

Então a gente poder contar um pouco do que aconteceu, com a gente é importante. A gente reverenciar isso, buscar lá do passado. Essas, essas, essas coisas, né que foram acontecendo. E isso aconteceu, só isso.

[...]

Lucas

12 anos. Além desses 12 anos, é também é baseada na experiência, né? Assim, eu entro um professor verde focado no passado, vendo aqueles professores pouco truculentos que a gente teve, né? E aí a gente vai tendo essa formação humanista do colégio, né? Do (nome da escola) acho que o (nome da escola) que dar essa virada de chave, que começa a mostrar a educação de um outro olhar, né?

Lucas se emociona ao dizer que sua história ficará para a posteridade em uma pesquisa acadêmica e que muitos outros “alunos” terão acesso e poderão se inspirar nela. Para Lucas, é muito importante essa questão do esforço e persistência preceder uma recompensa. É desta forma que vê a valoração profissional de sua atuação docente. Lucas compara o exercício de sua docência hoje com o exercício da docência de professores que conheceu no passado e que não têm como referência, vendo nisso uma possibilidade de poder ser referência para seus alunos.

Tema 2: Relatos de formação compartilhada: a) no qual o professor cita outro profissional docente, diretor, coordenador, colega de trabalho etc., como agente ativo em sua narrativa de formação; b) no qual o professor cita alunos e experiência em sala de aula como agente ativo de sua formação.

Quando o professor narra sua história de forma isolada, ele desconhece a semelhança entre ela e o percurso de seus colegas, mesmo que sabendo das particularidades comuns de seu fazer. Essas particularidades só se tornam comuns nas trocas no meio educacional, sejam em conversas formais (reuniões pedagógicas, orientações), ou informais, entre colegas nos corredores e salas dos professores. Também existe a possibilidade de informação pela teoria escrita, seja em livros, cursos, ou de forma autodidata. A análise temática permite reconhecer estas

semelhanças e nomeá-las. Nesta pesquisa, verificamos que o saber do professor é relatado mediante três pilares comuns: superior hierárquico, colega professor e aluno.

Nos relatos de formação compartilhada, a questão relacional que prevalece nos relatos remete a dimensão de lugar e ao espaço físico e ao espaço relacional da análise tridimensional de Clandinin e Connelly. O lugar da pesquisa é, ao mesmo tempo, a Instituição, o curso de educação profissional e as relações estabelecidas entre os professores e alunos e os professores e seus superiores, que narram suas experiências individuais resultantes dessas interações. O pesquisador pode discutir conexões importantes nas reflexões dos narradores que situam suas experiências neste lugar de espaço físico e principalmente, de acordo com os relatos, relacional.

a) No qual o professor cita outro profissional docente, diretor, coordenador, colega de trabalho etc., como agente ativo em sua narrativa de formação.

As trocas com a equipe gestora surgem como contrapartida para conferir unicidade as práticas. O fato de os professores ressaltarem a formação recebida pelo gestor, hierarquicamente superior, é uma prática observada, porém, não existe a mesma potência quando se fala na formação que tem origem na troca entre pares. Pelo contrário, muitos relatos verbalizam a necessidade delas.

Aqui, recorro à Nóvoa (2009) quando ele nomeia um capítulo de seu livro *Professores: imagens do futuro presente*, como “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, em resposta à pergunta “Como fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer?”. O autor enfatiza “[...] a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação de seus colegas” (Nóvoa, 2009, p. 17), e ainda, “trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (Nóvoa, 2009, p. 19). O professor precisa de um espaço de prática compartilhada e reflexão baseada no autoconhecimento para criar recursos docentes. Daí a importância da narrativa (auto)biográfica das histórias de vida, que permitem reflexão sobre a identidade e desenvolvimento profissional deste professor cuja prática permeia grande parte da sua formação.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2009, p. 21).

Neste espaço, a experiência é fundamental, como aponta o autor:

A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens (Nóvoa, 2009, p. 34).

A prática compartilhada transforma fazeres isolados em reflexão sobre formação. Falas particulares em discussões para a sociedade. Insere o discurso do professor, do seu fazer, na formação de uma classe de professores de educação profissional. A necessidade desse compartilhamento é narrada por vários professores entrevistados.

Carlos

*[...] Mudei completamente a forma de dar aula, [...]. Foi uma aula, ficou muito boa e isso aconteceu também no (nome da escola), 2 vezes me chamaram por um problema com o aluno, uma coisa com outra e eu nunca tive. E eu falei assim, olha, eu acho que eu errei, eu vou mudar, claro, se assim não tá legal, **o que que vocês têm a me propor? O que que vocês acham que eu devo melhorar? Porque o (diretor), ele tinha muita essa coisa, né?***

***E aí a formação e eu melhorava.** Eu nunca trouxe aquilo para o pessoal. Aí, tá me pegando no meu pé não melhorar aí também você me mandar embora. Eu não vou ficar desempregado, então eu tenho essa história, né?*

[...]

*Eu acho que **é muito válido para você fazer essas trocas, você conversar, né? Fazer essas trocas de experiência,** porque eu lembro que eu tive uma amiga que ela chama (nome). Ela até faleceu de câncer e a gente fazia muita troca. E além de a gente fazer essas trocas, a gente trocava material. A gente trocava experiências, a gente trocava formas didáticas de sala de aula. Isso era muito rico. Às vezes a pessoa tem um material mais simples que o meu, tem uma indicação de um livro...*

Lucas

*Foi no (nome da escola), **em sala de aula e com (diretor) Com o (diretor) se formava, né? Hoje a gente não tem tanta formação, mas o (diretor) formava.** Ele foi dando toques, ele precisa ter uma ideia. Ele pegou todo o meu material, que eu montei, **ele corrigiu. Página por página,** entendeu?*

[...]

*Ele corrigiu, ele corrigiu, ele corrigiu tudo. **Ele via os exercícios, ele. Ele foi na minha aula, ele assistiu 2 aulas minhas [...]***

[...]

*Ah sim! Olha o que eu lembro que **eu aprendi bastante em determinado momento ali que a gente fazia a aula conjunta**, fazer alguns experimentos ali e ali. Eu acho que **aprendi bastante com os professores mais veteranos**, não estão mais lá hoje, mas eles tinham bastante experiência assim, de sala de aula, da vivência. É legal, não é como ver como eu, não assim assistir aula de outros professores. É nessa, nesse **momento da reunião**, é como o professor trabalha aquilo. Acho que alguém mostrou a sala de aula invertida. Outro mostrou o trabalho em grupo. Foram diversificando, aliás, formas. Eu acho que é importante a gente saber como outro trabalha, né?*

E eu acho que é outra coisa também que é importante, né? Todas que teve uma revisão ali do nosso, da... é como chama aquela matriz nossa.

Clarice

*Tranquilo, para mim foi supertranquilo. **Eu fui me adaptando**. Eu me adapto muito fácil, sabe. Muito, muito, muito, muito. Então assim eu digo, bom, deixa eu entender como as coisas funcionam. Tá tanto que assim, aquele plano de aula que vocês sabem, **eu nunca tinha feito um plano de aula daquele jeito. Ele (diretor) sentou comigo, me explicou aquela coisa toda, eu fui super, foi tudo muito bacana, muito**. Ai eu digo tá, quem sabe eu vou fazer uma licenciatura, vou ter licenciatura? Aí fiz.*

Clarice traz a questão da formação realizada por gestores, ou superiores na própria escola, e que ela se dá de forma processual, de maneira que o professor possa se adaptar e se apropriar também do que aprendeu, experimentando na prática com os alunos. A professora se refere com gratidão a orientação dada pelo diretor e, na sequência, conta que buscou uma licenciatura. Teria a experiência de orientação com este diretor aberto em Clarice necessidades ou inquietações quanto a sua formação?

João

*É, **eu não tinha traquejo**, velho!, então assim foi não foi muito bom, mas **aí o (diretor) foi super paciente, foi muito bom**. Cara, eu dei um tipo de economia muito mais próximo do que eu dava na universidade. Um é, eu acho que agradeço demais [...]. É, porque...A aula, né? Não? Você tem que pensar no pedagógico, na metodologia. Ele falava professor de faculdade, ficar falando, por mais que você fale de um jeito legal, divertido, aqui é diferente. Então eu acho que essa galera... Percebi que precisa pegar na mão deles, pra que eles segurassem assim na minha mão. Do jeito que eu dava aula, faculdade não dava, então. **Acho que foi um pouco isso a adequar o meu conteúdo**. E adequar a metodologia com situação problema, né? **Por exemplo, o (diretor) falava por que tanto gráfico aqui? Você pergunta, e o que que está acontecendo?***

[...]

Aí você não dá a resposta ainda. Aí depois você dá um texto. E de repente, o texto vai responder no gráfico aos poucos ou você registra as respostas numa lona lousa mesmo? Aqui á vamos ver se é isso, mas aí depois você muda de novo. Você fez uma discussão, um fez uma leitura, depois a faz eles registrarem por escrito, então mudar muitas atividades, como se, como se você tivesse com adolescente, cria. Isso é uma coisa que eu acho que me ajuda assim muito sobre a questão pedagógica não de conteúdo. **Peguei a transição (diretor) tinha acabado de sair e passar para ele (diretor), mas ele (diretor) ainda estava ali. Pô, era muito (formativo). Tinha preocupação em ler texto ler Paulo (Freire), isso, aquilo. Cara, formação [...]**

Lucas

De um outro jeito, E uma coisa também, que eu acho importante, além da formação ali das reuniões, é as vezes a gente sair dessa caixinha, né? E **aquelas palestras que levam pessoas com outros olhares, né? Fora do colégio, eu acho que traz também, né? Eu acho que esse último Congresso que a gente teve ali, [...] eu acho que é o primeiro lá, trouxe uma contribuição assim do nosso olhar, assim como educador, né? A (nome de palestrante)?**

Pedro

Então a minha coordenadora, eu lembro até hoje, (nome) me disse o Pedro vai por esse lado faz assim. Foi me dando uns toques, né? É, tirando um pouco dessa ansiedade que eu tava, né? Pra entrar em sala de aula e entrei. Fui com a cara e com a coragem aí, né? Você vai interagindo com os alunos, você vai tomando gosto, você vai aprendendo, né?

[...]

Métodos que os professores têm também que são diferentes, né? **Eu acho que a gente aprende muito também com é professores, não é assim.**

[...] É bem interessante aí a gente saber. Eu não sei, por exemplo, né? A sua história, né? Eu, eu, a gente vai, a gente vai pegando algumas coisas, né?

[...]

Oh, como o trabalho em sala, o que faz fora da sala é o como o trabalho em sala, a gente até em alguns momentos discute em reunião, né? Isso é legal, mas assim, **o que faz fora da sala de aula, né? É o que estudou. Que se formou?**

Gabriel

É! Aí eu entendo, por exemplo, essa diferença, que **eu acho que a (coordenadora) colocou no texto lá no texto que eu li dela, lá na nossa reunião e eu comecei a pensar...** Aí eu entendo a de a diferença entre uma formação técnica e uma formação profissional, uma qualificação profissional, né? Dentro dessa perspectiva da qualificação, qualificação profissional em cedo, mas eu acho que eu saí, estou muito mais feliz sendo professor do (nome do colégio) do que se eu fosse um professor do grau técnico, por exemplo.

O aprendizado com o diretor e membros da coordenação está presente em diversas falas, mostrando-se um fator agente de formação dos professores. Em menor

número, aparecem as falas sobre troca de experiências entre colegas como potencial de formação docente. O professor ainda tem a percepção de que o seu colega não parece ser suficientemente gabaritado para agir em sua formação, que alguém superior a ele na carreira detém o conhecimento almejado sobre o seu fazer. Talvez tenha sido dessa forma que estes professores aprenderam que seria o correto, ou talvez a prática da troca de conhecimento entre professores seja desvalorizada no contexto atual da educação, mas o fato é que quando provocados com uma pergunta diretamente relacionada a este tipo de formação, com os pares, todos concordam que é interessante, possível e acessível.

A formação com o superior parece ter se dado para suprir lacunas da formação do professor, que como narrado no item anterior, se deu em seu início de forma mais ligada a prática profissional. Questões como correções de planejamentos, entrada em sala de aula para acompanhamento, indicação de textos para leitura, adequação de conteúdos, são atribuídas ao superior, denotando uma necessidade de formação teórica. De qualquer forma, a experiência com o superior parece ter sido muito balizadora na formação desses docentes. Expressões como “eu lembro até hoje” simbolizam o impacto da experiência ocorrida.

b) No qual o professor cita alunos e experiência em sala de aula como agente ativo de sua formação.

Quando Shulman (2015) fala do processo de ensinar, ele pressupõe quatro subprocessos, como, por exemplo, a adaptação e ajuste às características dos alunos. Este processo aparece fortemente nos discursos dos professores, que também contam histórias semelhantes ao do alunado, possibilitando identificação com esses alunos. Quando há falas das categorias da base do conhecimento do professor, há também falas sobre o conhecimento de contextos educacionais, “[...] desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas” (Shulman, 2015, p. 206).

Gabriel

É uma outra pegada também, né? Eu tenho a lembrança, de um aluno, ele tinha o cabelo raspado...E ele era liberal? E teve uma aula que eu fui falar, pra ele que eu estava com ele, tava falando sobre

o mercado financeiro, ele falou, olha, eu acho uma palhaçada essa questão de ainda pegar o trabalhador, não sobra nada para o trabalhador. Aí bota para o trabalhador que tem que investir. Se você não investe, é porque não está sobrando dinheiro para você investir. Eu falei, galera, está persecutório para ninguém, vai ficar rico com isso aí. **Uma hora ele escreveu uma coisa, ele escreveu um bilhete, ele colocou, é, eu gosto muito de você, professor, mas não concordo com a sua visão petista.**

[...]

Helen

Gabriel, e assim **a gente aprende muito com os alunos**. Seu relato não é, fala muito disso, principalmente na educação profissional. **Eles nos guiam muito**. Você acha que o colega de trabalho, outro professor de educação profissional, também tem essa capacidade? Aprende com colegas. Experiências narradas histórias que são contadas vividas, reuniões etc. quando o teu colega fala, ele te ajuda a ser professor?

Gabriel

Muito, muito. Eu acho que é. É que assim é. **É isso é uma habilidade você saber o que a pessoa tem para te ensinar, porque não é todo mundo que vai me ensinar tudo, mas existem professores**, e aí eu. Eu amplio no papo, sentar, como passa muito a fase processual, quem você pode procurar quando você está com problema com os alunos e professores que você pode procurar. Quando você tá com problema de conteúdo, você, professores, você pode procurar quando você está com problema com a coordenação. **Eu acho que muita gente lá muito, muito sábio, né?**

Lucas

Eu tento me espelhar nesse professor que eu vi lá no curso técnico que eu vi na universidade. Quero ser o professor lá tal, **mas a hora que eu sinto a turma ali não dá para mim fazer a mesma coisa, né?** Esse público não vai atingir. Eles não têm essa autonomia que a gente pensa que eles deviam ter. Os alunos que a gente tem hoje não tem essa autonomia, né? [...] **Se você não falar, ó, faça assim, faça desse jeito, é, corra atrás disso aí provavelmente não vai chegar àquilo que você está pensando.** Então, é, é isso.

João

Então? Aí eu creio que sim. Como professor, sim. Sim. No (escola) **é muito isso. Às vezes o aluno não entende um texto, cara, é esse o nível de coisas que eu não enfrentava antes.**

[...]

[...] Então eu acho que essa galera... Percebi que precisa pegar na mão deles, **pra que eles segurassem assim na minha mão.**

Carlos

E ela era minha melhor aluna, perguntava, participava. Eu adorava, né? E tal, **aí um belo dia, o coordenador me chama falou assim, olha, nós recebemos uma reclamação da aluna (nome) da sua aula. Ela acha que tá difícil de entender. Eu olhei assim e falar a mim e falei, poxa, se a melhor aluna está falando isso, imagina aquele que não abre a boca? Minha aula é uma droga. Mudei completamente a forma de dar aula, introduziu o conceito, buscava recortes de jornal, recortes de revista na época, não tinha tanta internet**

E aí, mudei minha forma de dar aula.

Gabriel

*[...] A (nome de aluno) que num primeiro momento, quando eu vi ela pela na primeira vez, **eu não conseguia nem trocar ideia direito, porque ela era desfavorável a matemática. Ela travava e na hora que ela travava, chorava e eu fui conversando com ela, mas ela não queria conversar comigo, era uma coisa. Aí ela voltou, voltou cara, voltou empoderada, ajudava a galera tal quando ela passou por isso, que maravilha. Então a gente tem que lidar com isso.***

Os alunos parecem também balizar o processo de formação dos professores, à medida que exigem conhecimentos mais específicos a respeito de suas trajetórias enquanto cidadãos. Quando se trabalha como professor em um curso filantrópico e se tem alunos bolsistas, a necessidade de ouvir suas histórias se torna fundamental para que a comunicação entre o conteúdo e a realidade do aluno seja realmente uma aprendizagem. Então, trata-se de uma formação de via dupla: o aluno ensina o professor sobre suas histórias e o professor transforma essas histórias em trajetórias profissionais. “Percebi que precisa pegar na mão deles, pra que eles segurassem assim na minha mão” (Lucas). Neste momento, o professor ter passado por situações difíceis em sua vida de estudante e profissional criam uma certa empatia com este aluno, aproximando trajetórias e facilitando a comunicação delas. Muitas vezes, nesta relação, o professor pode sentir que suas expectativas são muito altas em relação aos alunos, pois, baseadas em sua própria história, desejam que eles também tenham uma posição profissional como a sua hoje, saindo de dificuldades e estando em uma escola particular de elite. Uma preocupação com o futuro dos alunos é notada nas narrativas, já que nas histórias contadas, vemos professores que têm origem humilde, mas venceram, e talvez se sentem frustrados por não conseguirem o mesmo sucesso com seus alunos, isto é, seus alunos não estão conseguindo alcançar aquela história de superação que eles vivenciaram, por vários motivos, isso gera uma certa frustração, desolamento e revolta, nas falas docentes.

Lucas

[...] O aluno da (nome da instituição) da tarde é um aluno excepcional. Jovens, 16 anos vislumbrando é vestibular, você passa pra ele um conteúdo, eles arrebatam, né? Se eles gostarem, eles pedem mais, entendeu? A noite é totalmente diferente.

[...]

É aquele cara que é correto, é o cara que todos que que acordou cedo que levou marmitta, que pegou o trem, que pegou ônibus, que não sei o quê, que chega atrasado, que então é. É um perfil também diferente.

É aquele cara que entrega o exercício atrasado. Uma alemã que te entrega o exercício copiado, entendeu? É isso, é. É sobre públicos diferentes, com expectativas diferentes. O da tarde, ele está vislumbrando o vestibular, o da noite... Ele está vivo.

Lucas

Sobrevivência nos vai melhorar um pouquinho no mercado, é isso, é isso, tem uma chance.

Os professores entrevistados também demonstram preocupações com relação aos pilares de formação, inerente ao lugar que ocupam, de formação difusa na educação profissional e também inerente a questão social do futuro incerto da profissão, que será abordado no tema 3.

Pedro

*Olha, eu acho que assim, que deve, não deve ser uma dificuldade só minha, é **como que a gente cativa esse pessoal, né?** Como que a gente faz para que esses alunos realmente, ao longo da aula, eles é façam, né? O que a gente está propondo para eles que eles é, tenham, né? Essa visão de que aquilo que a gente tá passando para eles, de fato é importante, né? Para a vida profissional deles e que a gente sinta que eles estão motivados, né? Eu acho que essa é a maior dificuldade, porque às vezes você prepara uma aula para você, nossa, é uma aula bacana, é uma coisa que é superinteressante, mas às vezes você chega na sala e você percebe que essa **é relação**, né? Que essa interação naquele dia não funciona muito bem.*

Lucas

*Então **acho que essas provocações que vem de fora, leva a gente refletir, né? Como que a gente vai se portar como professor, né? Como que a gente vai trabalhar como isso e vendo também um lado assim, né?** É, eu acho que está havendo uma **mobilização. O dos alunos**, né? A gente está cada vez recebendo alunos piores, tá? (em relação a socialização e escolarização anteriores). Eu acho que a gente, em um determinado momento, vai ter que pensar sobre isso. **Como a gente vai atuar?** Porque é um modelo que está fadado ao colapso, entendeu? E do nosso sistema de ensino, a noite presidencial desses alunos. E aí esse pedido aí dos alunos, né? Principalmente nas fases finais. Quando termina. É tão mostrando assim. Estamos (os alunos) sufocados, não estamos aguentando mais, né? Que a gente não consegue falar isso na reunião, mas tem que chegar isso. E como que a gente vai chegar? Esse modelo está, está saturado.*

Pedro e Lucas trazem uma inquietação sobre como trazer este aluno trabalhador, cansado, com uma vida difícil e uma série de situações sociais e econômicas desfavoráveis para o contexto da aula da educação profissional. O quanto este aluno mobiliza questões emocionais do professor, o quanto este professor estaria

preparado para respondê-las? Pedro reflete que esta situação, a que ele denomina “dificuldade” e que parece ser algo que permeia este curso de educação profissional, não deve incomodar somente a ele, em forma de interrogação. Vê-se aqui claramente a necessidade de trocar experiências com os pares, notando-se que Pedro é o professor mais novo de casa do grupo de entrevistados. Pode ser que os mais antigos descobriam formas de lidar com este público específico, e poderiam compartilhar com Pedro.

Tema 3: Relatos de formação para o social, em que a inclinação pessoal é narrada em vista de atender um público em situação de vulnerabilidade, que está presente em todas as narrativas, e também a origem humilde dos professores entrevistados, como fator influenciador em suas formações profissionais.

Durante a entrevista, quando é contada a história de seu percurso profissional, o professor reflete, por intervenção da narrativa, sobre o valor de sua trajetória, que foi realizada com dificuldade e esforço contínuo e espelha bastante as histórias semelhantes do público que atende em situação de vulnerabilidade. Uma característica marcante desses professores é a identificação com seu público. Uma identificação em que claramente ele se vê em sua história. Aqui, têm-se relatos sobre a história de formação desses professores, permeadas por dificuldades sociais, econômicas e que muitas vezes aparece como crítica ao modelo de formação preconizado para o professor da educação formal, mais linear.

No tema “Relatos de formação para o social”, predominam situações em que a narrativa se constituiu por meio de experiências entre o pessoal e o social, demonstrando a relevância do espaço tridimensional da interação de Clandinin e Connelly. Neste momento os professores resgatam suas origens para refletir suas inclinações para com a questão social, refletida na vulnerabilidade dos alunos e na origem filantrópica do curso. Podemos inserir também a questão da própria educação profissional como tendo uma configuração social, na medida que ajusta sua formação ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho. Existe uma grande preocupação nas falas desses professores com a questão da formação para a cidadania, que também está inserida no contexto do espaço de interação. Educar é

formar pessoas para o exercício da cidadania, e os professores demonstram o tema em falas bastante sensíveis e cheias de significados pessoais.

Carlos

Sofri tanto que um dia eu sempre conto isso até para os alunos.

[...]

Ah, senti muita coisa.

Porque essa história vem de lugares, não é a uma coisa quando a gente nasce em berço de ouro, né? Nem é quando a gente tem uma trajetória que não é aquela trajetória de ter saído da escola do ensino médio, ter entrado numa universidade, ter ficado, hã?

[...]

Aquela coisa bonitinha e a minha não foi assim e eu não sei se é assim, é que nem outro dia eu estava falando, não é de algumas coisas que eu comentei que eu acho que pra eu fazer o mestrado, eu tenho que pegar uma linha de pesquisa orientador, que não seja violento, porque se for violência eu vou brigar. Eu vou fazer isso, fazer aquilo, e as pessoas se horrorizaram com aquilo, né? Porque elas romantizam aquilo, né? E eu critiquei. Eu estava na sala dos professores outro dia, e eu critiquei as pessoas que se formam na USP. Não sai daquele burgo, não sai daquele quadrinho quadradinho, né? Então aquilo tudo é muito quadrado, é um círculo de pessoas, é um círculo de for, mas só é aquilo. Eles nunca saem daquilo, né?

Para além da formação no sentido acadêmico, estão as situações de formação na prática, um pilar no desenvolvimento profissional deste docente de educação profissional. Vemos situações sociais de abuso de poder, injustiça, violência, que ao serem narradas por este professor adquirem contornos, como a violência. Os alunos nos contam exatamente as mesmas histórias e pedem este contorno, pois não estão bem certos de que estão sofrendo esta violência, dada a banalização desta situação em sua história. Nos trechos a seguir, também é possível observar esse discurso.

Carlos

Aí, trabalhei em banco, foi no Banco (nome), mas trabalhava no sub centro à noite. E aí achava aquilo um pouco agressivo, né? Aí você tem que cortar o cabelo, não pode. Tem que fazer a barba. Eu tinha problema com foliculite, a barba, tudo. Aí tinha um cheque sem fundo e o chefe rasgou o talão de cheque na minha cara. Eu achei que eu não agressivo, né? [...] E aí eu comecei a me candidatar para umas vagas de conferente, conferente. E eu não passava. E eu não passava, eu falei. Meu Deus, que que é isso, tal? E aí eu descobri que era perseguição.

Lucas

Estou falando de 30 anos atrás, não tinha esse negócio de menor tal,

*mas ele (o dono/patrão) ficou com receio porque não tinha nada, era apenas ele. Ficou com receio porque **não tinha registro tal, e ele ficou receoso de alguém denunciá-lo. E aí ele conversou com a minha mãe na época e ela falou a melhor, ele não vir mais tal, e aí eu parei de trabalhar.** Depois de um tempo, eu tirei minha carteira de trabalho quando eu tinha **15 anos e comecei a trabalhar como repositor.** Como repositor não, como empacotador de um supermercado, mas daí registrado, eu trabalhei uns 2 meses sem registro e depois eu fui registrado*

[...]

*Essa empresa eu trabalho até 2014, por conta de **desgaste, uma série de coisas**, eu era assim, eu tinha o cargo de engenheiro de produção, mas era o responsável por toda a linha de produção, né?*

[...]

Gabriel

*[...] Processo com 4 provas porque foi lá no Colégio (nome), lá em (bairro). Hora que chegar na última entrevista **a entrevistadora tem um preconceito nossa, fala mas você dos cabelos e tal, vou falar, dá para cortar? Não falaram, mas...É ruim de colegas, chegou a beirar um assédio moral naquela época.** E quando eu fui contratado na (nome da escola), a coordenadora, não sei como conseguiu, entrou no meu Orkut. Na entrevista, ela fez várias perguntas, eu lembro de uma que ela falou assim, sabe, você está vindo “assim” para o colégio. Olha aqui, ó, esse colégio aqui só tem “Tucano” viu! Aí eu falava assim, caraca mano, mas sem me conhecer, como ela sabe que eu não sou tucano porque eu não falei nada para ninguém? E ela tinha visto onde? No meu Orkut! Agora, voltando refletir sobre **eles não conseguiram um estereótipo, não era o que eles esperavam. Um professor preto de matemática e jovem, né? Um professor que se coloca de uma maneira mais humilde.***

[...]

Porque eu era um crítico, né, eu tinha uma crítica muito pesada. A meritocracia não sou eu. Eu sou a favor de cotas sociais, eu sou a favor de outro pensamento. E a, dona da escola lá era um inferno de defensora da meritocracia [...] Ela aí, nas reuniões falava, é então o Gabriel que acredita em cotas...

Situações de assédio, informalidade do trabalho e precarização são narradas por Carlos, Lucas e Gabriel com relação as suas trajetórias profissionais anteriores à docência, contextos sociais diretamente ligados a rotina dos alunos que estudam neste curso de educação profissional.

Abaixo, Carlos e João refletem sobre suas origens, as mesmas de seus alunos hoje, como fator essencial para seu fazer docente. A origem periférica dá ao professor uma experiência de vida capaz de facilitar o relacionamento com seu aluno, também oriundo da periferia, e isto facilita o ensino aprendizagem.

Carlos

*A minha vivência. **Todas as minhas vivências, as minhas***

experiências, a minha história de vida.

[...]

Conto porque eu acho que é importante. Eu sou uma representatividade dentro de uma sala de aula, né? Porque veio um professor preto, né? Pobre periférico, né? Que que tá ali dando aula que tem um conhecimento com, com todo aquele intelectual e uma série de coisas.

João

Hã? Eu acho que sim. Assim eu sempre fui da periferia. Apesar de tudo, comparando com os professores de ensino superior. E da área de economia, porque agora existe um professor de economia em geral, não tem experiência prévia em escola, ensino médio. Com aluno da periferia.

[...]

Ah! Eu acho que sim. Assim eu sempre fui da periferia [...]

[...] **Eu acho que não é tão isso. Eu acho que a vivência de vida assim.**

Eu convivi com os meus vizinhos, meus amigos de infância. Com a galera periférica assim. Eu acho que isso ajuda no jeito de tratar com os alunos. Não sei, eu acho que eu me sinto à vontade para fazer as brincadeiras para falar umas gírias, porque tipo. Eu acho que é isso. Isso, sou eu. Eu era assim, do tipo me virava muito cedo, ia trabalhar, fazer um campinho aqui ali pela cidade.

A educação profissional está historicamente associada a uma pronta inserção do aluno no mercado de trabalho, ao emprego ou a qualificação profissional. Temos como professores do curso – situado na pesquisa – também a intenção de uma educação para a cidadania, para o entendimento do lugar que se ocupa na sociedade com seus direitos e deveres, e em como essa sociedade se organiza, quais são as possibilidades de desenvolvimento que podem ser alcançadas e de que forma. A consciência crítica do aluno é evocada e despertada durante o curso e o aluno recebe uma educação na qual a construção de conhecimento é cuidadosamente refletida sobre pilares da ética e da cidadania.

Neste ponto, muitas vezes por si só e pela natureza de seus objetivos, a questão da formação técnica se contrapõe a questão da formação humanitária, principalmente se pensarmos que este aluno em situação de vulnerabilidade tem uma história de diversos tipos de abusos sociais sofridos e, na maioria das vezes, naturalizados. O alinhavo entre a educação e o mundo do trabalho parece ter grande força na figura e na história do professor da educação profissional. Os professores entrevistados relatam em suas falas a entrada precoce no mercado de trabalho, geralmente no mercado informal, a carga de trabalho dupla e, por vezes, tripla, a perpetuação de injustiças, dificuldades e persistência na história profissional de cada

um. Esse profissional vai trabalhar diretamente com estas questões em sala de aula, no lugar onde ocorre a pesquisa, com a intenção de formar técnicos e cidadãos. Situações rotineiras do ensino envolvem discussões sobre situações de emancipação do trabalhador, esclarecimentos e orientações sobre condições de trabalho, consciência e transformação mediante a reflexão de sua condição como aluno trabalhador. O professor é o mediador nessas situações, que também parecem ter feito parte da sua história de formação profissional. Isso o torna um melhor ouvinte? Isso desperta sua empatia para com a causa do aluno em situação de vulnerabilidade? São questões que levantamos em face da análise das narrativas.

Helen

É uma questão pra gente, né? É uma questão, assim como aqui, a gente lida com gênero e com a pobreza e a gente não tem preparo nenhum para isso na formação formal. Como professor, a gente aprende na prática, né? Nós que aprendemos na prática, acabamos que a gente tem muito a ensinar, né?

Carlos

*[...] Outras violências ... Eu estava com pressão alta... lá para o ambulatório e ficava em repouso. O médico falava assim, ó, **levanta todo mundo do repouso, que hoje só dou atestado de óbito.***

[...]

*E mesmo quando eu volto a estudar, **eu estudei numa escola com uma graduação que não era top, mas é o que eu falo às vezes para os alunos. Eu falo, ela não era top, mas eu era top.** Eu me dedicava, eu estudava aquilo. Era um sonho, né? Tanto que a minha graduação, eu acho que **o juramento na minha graduação foi uma coisa, assim que pra mim foi um marco, né?** Porque é foda olhar aquilo!*

***Eu ser o primeiro da família a ter um canudo,** na família, ter uma formação superior, não é? Foi uma coisa assim marcante pra mim. Eu lembro meu emocional.*

[...]

*[...] Além disso, **eu com 30 anos eu fui estagiário.***

Gabriel

*Outra coisa que me ajudou muito foi que eu **fui voluntário** na época que eu estava no meio desse processo. Eu trabalhei **com crianças de rua** ali na rua Mercadão da (bairro) porque o Mercadão da (bairro) tem um trem e ali tem muitas crianças que dormem ali, que passam por ali. Então, ali eu comecei a fazer o que, eu ia lá levava brinquedos embaixo da ponte, brincava com as crianças e depois brincando com a pessoa chamava para tomar um café da manhã com a gente e tomar um banho.*

*[...] e foi lá que eu vi que lá funcionava uma escola de EJA e alfabetização, me tornei professor aqui. Eu gosto de matemática, aí eu começo a dar aula aos sábados lá de **alfabetização de adultos** muito legal, poxa, umas 30 pessoas... Eu cheguei lá para dar aula assim, por*

exemplo, ensinar de uma maneira mais tradicional. Pô, a galera não entendia nada. Aí comecei a fazer experimentos e experiências lá com concreto. Tinha um menino que trabalhava numa frutaria, tinha uma senhorinha de 89 anos lá também, então a gente foi pouco a pouco, eu fui trabalhando **essas primeiras experiências como professor já foram muito gostosas assim, sabe? [...] Era o público que eu queria trabalhar. E para mim é muito importante.** Além de passar aqui na minha, na minha avaliação, **para mim o mais importante no (nome do colégio) é o nosso público-alvo. Eu quis muito fazer formação popular, né?**

[...]

Se está, se está sendo um desafio para mim, né? O primeiro deles é **emocionante para mim, né? Foi a hora que eu entrei para ver os meus alunos fisicamente e para ver a lista de chamada, e tinha um monte de Gabriel ali, sentado** aparentemente, né? Então, no primeiro contato, eu falei, caraca, **agora eu estou falando diretamente pro meu povo, pra minha origem ali, né, de pensamento não é para dar onde eu cresci, da onde eu, eu pude conviver...**

[...] ó, vamos comparar a minha sala dos professores do (nome da escola), a minha reunião de professores, do (nome da escola) e com o do (nome do colégio). Eu acho que **nós professores, do técnico, nós temos mais medo de errar. Medo de nos abrir mais, medo de nos mostrar.** Então, por exemplo, se eu comparo aqui (escola), **talvez por muitos dos professores virem do mercado de trabalho é uma relação diferente, então eu entendo o mercado de trabalhar diferente mesmo no mercado de trabalho de uma empresa.** Mas aí eu só acredito assim. Tanto é que as minhas experiências anteriores, onde eu mais me formei, no meu entender é quando fui dos cursinhos populares. Eu não tenho dúvidas, por quê. Porque cursinho popular era assim, reunião de sábado, todo mundo lá e não era pago para reunião. No cursinho popular era muito gostoso, era muito enriquecedor. Na escola que eu dou aula, **o professor não tem medo de ser mandado embora,** então tem reunião lá que dá treta de 1 hora.
[...]

Clarice

Foi aí que eu entrei no (nome da escola). Para mim foi uma coisa que me marcou. Eu **fui acolhida por todo mundo lá. Os alunos me receberam super bem,** eu... Eu não sei, eu **me senti super à vontade super ali, eu me reencontrei comigo mesmo. Com a minha essência. De educação, de trabalho social.** Eu encontrei aquela Clarice, que estava no (instituição), em (cidade). Eu encontrei a Clarice que dava aula particular, com 13 anos, eu encontrei a Clarice, que deu aula na (Universidade). Eu encontrei, enfim, eu encontrei a louca que estava na (Faculdade) cuidando de tudo. Enfim, deixa eu parar de chorar para te contar.

Helen

A tua história te emociona também. A tua história sempre vai te emocionar.

Clarice

Sim, sim, porque eu acredito muito no que eu faço, Helen, muito, muito, muito, muito, muito, muito.

Pedro

[...]

Olha, eu acho que assim, o que não deve ser uma **dificuldade** só minha, é **como que a gente cativa esse pessoal, né?** Como que a gente faz para que esses alunos realmente, ao longo da aula, eles é façam, né? O que a gente está propondo para eles que eles é, tenham, né? Essa visão de que aquilo que a gente tá passando para eles, de fato é importante, né? Para a vida profissional deles **e que a gente sinta que eles estão motivados, né?**

As dificuldades que eles enfrentaram quem, né? Não é fácil, né? A gente chegar nessa situação, eu acho que também **o nosso dia a dia também não é fácil.** Hoje você fala hoje aí com 3 praticamente jornadas, né? Que alguns tem, no meu caso, por exemplo, **são 3 jornadas, né?**

[...]

[...] E, principalmente nos primeiros encontros, né com os alunos e eu como quando fui o aluno na época **entender qual que é a história daquele professor, não é.** Como é que ele chegou lá? **Dificuldades que ele já teve, né? Como é que ele saiu? De algumas situações difíceis a qual ele passou.**

Helen

Lucas é que a gente vê hoje os alunos reclamando, disso, o que é legítimo, mas meu Deus, dá muito trabalho, trabalhar, estudar, mas a gente já passou por isso também.

Lucas

É, eu por exemplo, tinha uma aula aos sábados por conta da carga horária da 1:00 às 6 da tarde [...] **Falar sobre isto que ralou, ele pode ser professor, então ele mostra para aquele aluno lá, nosso, não é que eles também podem? Não é que não tem uma limitação, a limitação é ele pode romper esse, essa, esse estigma, né? Que o cara tem que viver no CEP onde ele nasceu, né? [...] Quer dizer que viver ali e trabalhar no CEP do rico, depois andar 2 horas e voltar para o CEP onde ele nasceu, né? [...] E eu acho que se a gente tivesse as histórias, né? Catalogadas como você está fazendo e passar isso para os alunos, né? Não só do Colégio, mas como vai ser um documento aberto, eu acho que é formidável, né? Mas é o aluno que precisa saber dessa origem [...]. E tem como referência falar, pô, eu sou de origem humilde, tem lá o ***** como professor, né? Eu acho que é isso. Acho que é isso que eu já tinha [...] Segundo a entrar, depois entrou outros pretos periféricos.**

[...]

Como também, como fomento para novos professores, né? Pensar, **opa, olha, essa história aqui, bate com a minha, ô, ó caramba e eu posso, não é? A noite é totalmente diferente.**

[...]

Helen

É o trabalhador.

Lucas

É aquele cara que é correto, **é o cara que todos que que acordou cedo que levou marmita, que pegou o trem, que pegou ônibus,**

*que não sei o quê, que chega atrasado, que então é. É um perfil também diferente. É aquele cara que a gente entrega o exercício atrasado. Uma alemã que te entrega o exercício é copiado, entendeu? É isso, é. É sobre **públicos diferentes, com expectativas diferentes**. O da tarde, ele está vislumbrando o vestibular, **o da noite... Ele está vivo**.*

Helen

Da noite, tá sobrevivência, né?

Lucas

Sobrevivência nos vai melhorar um pouquinho no mercado, é isso, é isso, tem uma chance.

Helen

Melhorar no mercado a ter mais chance, ter um diploma tem um certificado.

Lucas

*É um diploma, isso então. Pra sempre é porque você pensa assim, né: **O preto periférico do interior de São Paulo. Eu não sabia nem andar em São Paulo, entendeu?***

[...]

*Não só acadêmica nem profissional, né? Não, eu acho que agrega sim, agrega essa perda que eu acho assim, principalmente para os nossos, para os nossos alunos, né? E saber que tem **Professores de origem humilde que estão no melhor colégio de São Paulo, né?***

Essas histórias tiveram impacto direto no modo de ensinar do professor e, como consequência, no modo como o aluno aprende. São fatos vividos que subsidiam as falas docentes emolduradas por uma experiência social dura e permeada de transformações pessoais. Situações que redefinem a prática docente desses professores de educação profissional para além do estudado nos livros e nas cadeiras universitárias.

Quando em entrevista, Shulman foi indagado sobre o que é ser professor, ele respondeu:

O professor é aquele que usa o conhecimento, a experiência, a formação e a bagagem cultural que ele ou ela tem para mexer com os corações e mentes de pessoas jovens pelas quais é responsável. Ele o faz ouvindo os seus estudantes cuidadosamente, falando com eles conforme a necessidade e sempre que for preciso, criando experiências que eles não teriam de outra forma se aquele professor com sua formação específica e seu comprometimento e dedicação não estivessem presentes na instituição que foi criada especificamente para isso (Born; Prado; Felipe, 2019, p. 5).

Para Shulman, o professor baseia seus ensinamentos naquilo que os alunos já sabem, precisando então entender o que se passa com os estudantes para atribuir a

melhor forma de ensinar. Nas narrativas dos professores de educação profissional entrevistados, podemos concluir que a história de vida deles se aproxima da história de vida dos estudantes a quem ensinam, transformando a identificação pela experiência semelhante em ferramenta de ensino.

Helen

O que você trouxe (da sua experiência) pro chão de sala de aula?

Carlos

A minha vivência. Todas as minhas vivências, as minhas experiências, a minha história de vida.

[...]

*Conto porque eu acho que é importante. **Eu sou uma representatividade dentro de uma sala de aula, né?** Porque veio um professor preto, né? Pobre periférico, né? Que tá ali dando aula que tem um conhecimento com, com todo aquele intelectual e uma série de coisas. Isso é muito importante para os alunos, né? É que nem quando eu entrei no (nome da escola) uma vez, teve uma das primeiras conversas que eu tive com a direção, com (antigo diretor), ele me pergunta, nossos alunos gostam de você! Eu falei, por que será, né, será que é porque eles não se identificam? **Quando eles me veem em sala de aula, veem não como um diferente.***

[...]

*É, e aí eles me veem por que eu **estou falando de igual para igual**, porque lá no (nome da escola) os profissionais que tinham eram profissionais do mercado intitulado classe média, que tinha um pedestal em relação a eles.*

Para Tardif (2014), o saber do professor está a serviço do trabalho. No caso dos professores entrevistados, a história de vida está a serviço do trabalho porque também se assemelha a história de vida dos alunos. Professor e aluno falam do mesmo lugar, portanto, o saber do professor representa o aluno e acrescenta possibilidades em sua aprendizagem.

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (Tardif, 2014, p.17).

Na fala de João:

João

[...] *Cara, eu dei um tipo de economia muito mais próximo do que eu dava na universidade.*

[...] *Eu acho que a vivência de vida assim. **Eu convivi com os meus vizinhos, meus amigos de infância. Com a galera periférica assim. Eu acho que isso ajuda no jeito de tratar com os alunos.** Não sei, eu acho que eu me sinto à vontade para fazer as brincadeiras para falar umas gírias, porque tipo. Eu acho que é isso. Isso, sou eu. Eu era assim, do tipo me virava muito cedo, ia trabalhar, fazer um campinho aqui ali pela cidade.*

[...]

*Acho que no seu caso também, eu acho que o meu diferencial de formação fez a diferença na hora da escolha do perfil do (nome da escola). Como eu tinha essa **formação em humanas**? Prévvia USP, né? Sabe como é? E licenciatura. **Tinha o nosso perfil.** Eu acho que isso chamou atenção. Dá para formar daí um professor de educação profissional, porque é difícil achar esse professor pronto com o perfil da escola.*

João, de forma clara, se aproxima do seu público por sua vivência pessoal. Identifica e se identifica com o aluno por suas histórias de vida, adaptando seus saberes a esta realidade. Assim, então, “se sente à vontade” para ser quem é (“Isso sou eu”). Esta questão também aparece na fala de Gabriel, de modo identificatório:

Gabriel

*Se ele está, se está sendo um desafio para mim, né? O primeiro deles **é emocionante para mim**, né? Foi a hora que eu entrei para ver os meus alunos fisicamente e para ver a lista de chamada, e **tinha um monte de Gabriel ali, sentado** aparentemente, né?*

*Então, no primeiro contato, eu falei, caraca, agora **eu estou falando diretamente pro meu povo, pra minha origem ali, né, de pensamento não é para dar onde eu cresci, da onde eu, eu pude conviver!***

E na fala de Clarice:

Clarice

[...]

*Foi aí que eu entrei no (nome do colégio). Para mim foi uma coisa que **me marcou. Eu fui acolhida por todo mundo lá. Os alunos me receberam super bem, eu. Eu não sei, eu me senti super à vontade, eu me reencontrei comigo mesma. Com a minha essência. De educação, de trabalho social.** Eu encontrei aquela Clarice, que estava no (instituição), em (cidade). Eu encontrei a Clarice que dava aula particular, com 13 anos, eu encontrei a Clarice, que deu aula na (Universidade). Eu encontrei, enfim, eu encontrei a louca que estava na (Faculdade) cuidando de tudo.*

Tardif (2014, p. 19) complementa: “Por isso, ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instancias, organizações, etc.”.

Após a leitura e a análise detalhada dos temas das entrevistas, podemos apontar que parece existir um perfil específico deste professor inserido na educação profissional: o profissional que começou a trabalhar cedo, geralmente por necessidade e, na maioria das vezes, não na área de atuação docente. O profissional que estudou também trabalhando, tendo jornadas múltiplas e muitas vezes permanece nelas. O profissional que busca formação na relação com pares, gestores e alunos. O profissional que reflete sua experiência por intermédio da narração de sua história, atribuindo-lhe valor de formação. O profissional que claramente vê em seu fazer um desafio constante, que requer constantes reelaborações, atrelado a transformações sociais. O profissional que se identifica com seu alunado em contexto social desfavorável e de vulnerabilidade e encara a formação para cidadania como parte de seu fazer, seja ele de qualquer área disciplinar. O profissional que se surpreende por ter um currículo formal reconhecido por uma instituição educacional de projeção. O profissional que vive em sua prática relacional com os alunos para além da dimensão técnica, a dimensão humana que inclui as esferas social, política e ética, presentes em diversas situações do seu dia a dia como professor. Como salienta Costa (2016), quando fala das narrativas presentes em professores de educação profissional entrevistados:

Os professores demonstram, em suas narrativas, que suas práticas têm a ver com o que são enquanto pessoas, como se percebem, como se autoconstruíram e como dão prosseguimento ao próprio inacabamento enquanto pessoas e profissionais (Costa, 2016, p. 89).

A identificação da história de vida do professor com a questão social, que permeia todo trabalho de educação profissional ligada ao projeto filantrópico, com seu público específico e que, nesta escola, tem como um de seus pilares a formação para a cidadania, está refletida em sua trajetória profissional, na forma como ele ensina os conteúdos, na forma como entende o apoio do superior, na forma como inclui em sua rotina educativa reflexões críticas sobre suas vivências, que também fazem parte do dia a dia do aluno, apoiando sua formação crítica, redefinindo o processo educativo em sua função social. Arroyo (Nogueira; Miranda, 2011) cita que uma das

capacidades básicas do professor deve ser a de fazer escolhas pedagógicas.

Sugerimos que os centros de formação, os projetos de educação continuada se coloquem esse horizonte formador. A qualificação técnica deve completar-se na capacidade crítica e ética de fazer escolhas pedagógicas sobre o que convém fazer, sobre os saberes e a cultura a escolher, sobre o que é possível e como fazê-lo dentro da realidade social e cultural dos educandos, dentro de sua diversidade de classe, gênero, raça, ritmo de construção do conhecimento, e de suas identidades (Nogueira. Miranda, 2011, p. 143).

Quando o professor tem uma história de vida na qual a formação se deu na prática do trabalho precarizado, exploratório, e o estudo foi realizado com muita dificuldade, persistência, em que o peso da formação carrega o fato de ser o primeiro da família a ter um diploma, em que a convivência social com o mundo da periferia é comum a todos de alguma forma, suas escolhas pedagógicas também falam desse lugar, facilitando a comunicação com o aluno que também se identifica com a história vivida pelo professor.

3.3.2 Sobre a participação ativa da pesquisadora professora

Uma questão importante nesta pesquisa é a minha participação ativa, tendo em vista que também sou professora no grupo de professores que compõem o corpo docente da escola. Como pesquisadora, preciso compreender mais profundamente este lugar por mim ocupado aqui.

Se para Dewey (1979) um dos critérios para a experiência é a continuidade, a escrita das observações pós-entrevista se torna uma experiência em continuidade à experiência das narrativas dos professores.

Desde a escolha do tema de pesquisa, inserido em uma história narrada na introdução deste trabalho, até a intencionalidade da criação de um roteiro para conduzir entrevistas e obter respostas a seus questionamentos, eu sou personagem ativa no processo. Durante o percurso de análise, me chama atenção meu nome estar entre os nomes dos entrevistados, como único real dentre os fictícios. Me chama atenção a complementariedade das falas dos entrevistados, que se entrelaçam as minhas em um mesmo bailar. Isso só é possível por conta da escolha do método e pela pertinência e coerência dos temas analisados e roteirizados. Nós pertencemos a uma mesma história, com nuances de compreensão presentes. Neste momento, as minhas percepções pessoais a respeito das falas não são apenas percepções, mas

realidades compartilhadas também comigo. Ao reler inúmeras vezes as narrativas, não canso de me emocionar pela semelhança dos sentimentos, incertezas e inquietações dos professores, que são meus também. O afeto e a indiscutível preocupação com os alunos, a apreensão sobre o futuro da educação profissional e da profissão do professor são compartilhados da mesma forma.

Em Clandinin e Connelly (2015), no livro *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*, um capítulo é dedicado a questão do pesquisador narrativo. O capítulo cinco, “O pesquisador entrando no campo de pesquisa – caminhando por entre histórias”, aborda a entrada do pesquisador no campo da pesquisa. Se formos tomar a própria questão do espaço tridimensional na pesquisa narrativa desenvolvido pelos autores, podemos ver o deslocamento constante do pesquisador em meio a diferentes contextos e dimensões de tempo, espaço e meio social, distanciando-se e aproximando-se de sua pesquisa em um movimento incessante.

São vidas e histórias em movimento – tanto dos participantes da pesquisa quanto dos pesquisadores, uma vez que a pesquisa narrativa tem como uma de suas características fundantes a relação – que se expressam narrativamente na busca da construção de significados. Sendo a pesquisa narrativa essencialmente relacional, um dos grandes desafios que se evidencia ao pesquisador se encontra na tarefa de composição dos textos de campo (dados de pesquisa) em um momento que se está imerso no campo (Mariani; Mattos, 2011, p. 665).

Durante as diversas leituras das narrativas, as dúvidas crescem no pesquisador, até mesmo a cerca de sua pergunta de pesquisa, pois outros campos se abrem, de difícil delimitação, eles se esbarram e se contorcem entre si. Foi o que me aconteceu também. A tentação de utilizar a lógica quantitativa é grande nessas horas, pois parece um refúgio sólido e seguro. Mas um pouco mais adiante, percebe-se que lidar com questões humanas tende a ser assim, um caminho não linear, que precisa ser trilhado de forma absolutamente solitária, mesmo entre tantas vozes.

Outra questão importante, discutida nesse capítulo, diz respeito às incertezas em que se vê mergulhado o pesquisador. Questões relacionadas às finalidades da pesquisa que pareciam claras no início do processo investigativo podem ser questionadas com os intensos processos de inserção e envolvimento no campo e na composição dos textos de campo. Essas incertezas são potencializadas pela compreensão do pesquisador de que o seu texto de pesquisa é uma composição que tem como centro pessoas, lugares e coisas que estão em constante e contínuo processo de transformação e, portanto, não são estáticos, apreensíveis ou passíveis de

caracterização meramente mecânica. Mais do que defini-los, o pesquisador precisa compreendê-los a partir da dinamicidade que envolve suas vidas e suas histórias compostas e narradas a partir dos espaços tridimensionais em que se encontram (Mariani; Mattos, 2011, p. 666).

Nas narrativas abaixo, vê-se identificação direta entre mim – a entrevistadora – e o professor entrevistado. O professor chega a me envolver em sua fala, pois entende que ambos vivem a mesma história e que ela se tangencia em vários momentos.

Carlos

Meu, que bonito isso, né?

[...]

Porque a gente enfrenta assim a nossa vida não é só o aluno, né? Embora ela gira em torno do aluno, mas a gente tem muita coisa, instituição políticas é vida pessoal. A gente tem tanta coisa que influencia no nosso trabalho, né? Formação.

[...]

A gente nunca esquece essas, né? Que bota a gente em xeque.

[...]

[...] Sim, e a gente fica muito exposto, né? Tempo todo exposto ali na frente.

[...]

Nossa... é o aluno tem uma percepção enorme, né? Que a gente é subjuga, às vezes, não é?

[...]

Se você não dá um espaço e um tempo para que os professores se encontrem, como é que eles vão trocar?

[...]

Porque do contorno para gente é essa relação com o outro e com o outro, que é tão parecido com a gente. Não está distante da gente, né?

Carlos me convida a compartilhar a questão de nós, professores, termos uma vida além da escola, atribulada, com muitos empregos, estudo, família e problemas pessoais. E reflete sobre a influência dessas questões em nossa experiência como professor. Carlos reconhece um potencial de troca enorme quando compartilha esta questão comigo, entrevistadora e professora, e reflete na narrativa que há necessidade de espaço formal para essa troca acontecer. O compartilhar de questões relativas à realidade do professor em um contexto de narrativa possibilitou a reflexão da necessidade de troca na formação para além da teoria.

Helen com relação a João

Parece que você tinha mais um vínculo com a realidade, com o pé no chão, né? da sociedade...E eu já te conheço um pouco e sei que você é bem assim, né?

[...]

Você tem essa característica até hoje, né? Olha que interessante é. É muito seu jeito, esse é de dar aula, não é?

[...]

Porque às vezes a gente não vai para uma formação formal ou informal, porque a gente tá no dia a dia aprendendo coisas que a formação não dá pra gente, né? Que é o aluno que dá aquela pergunta que sai do nada, aquela situação que sai do nada, você tem que correr atrás. Meio que também é uma formação, né?

Sobre a situação de aprendizagem do professor com a experiência que se dá com o aluno em sala de aula, neste contexto específico, aqui pude reconhecer no professor características demonstradas na experiência da relação, ao considerar que ambos temos praticamente o mesmo tempo de atuação na escola e mantemos uma proximidade na linguagem da disciplina que ministramos.

Lucas

Sim eu já trabalhei, lá é PJ, né?

[...]

Eu também, na minha família sou a primeira geração.

[...]

Nossa, muita coisa interessante mesmo.

[...]

Conheço bem esse curso... É muito citado. Esse curso é super elogiado. Muitos professores de de educação profissional fizeram, mas ele não existe mais, né? Infelizmente.

Helen com Clarice

Sim, mas agora parece. Eu estou tendo uma percepção conversando com você, que você se reencontrou como professora, né? Você está contando que você se apaixonou e você foi fazer a licenciatura (pergunta do pai).

[...]

Que bonito foi isso, Clarice... Que bonito, né? Eu me emocionei também agora, porque eu lembro de você entrando e realmente desde o primeiro dia a gente olhava e falava, mas ela fala pra caramba, parecia que você já estava lá há muito tempo. Essa coisa do teu pai e a raiz do DNA do professor. Você voltou lá pro que o teu pai, né?

[...]

Pessoa inquieta, Deus do céu. Eu fico sem fôlego de ouvir essa história.

[...]

Eu sei como é você. Tudo bem que a gente está falando de skill, mas você eu sei por que eu sou atuante aí nessa entrevista, né? Sou colega de trabalho sua, sim, você tem uma, você tem uma visão sobre muitos assuntos, de humanidades, de comportamento a robótica e física quântica (risos). Você expressa isso nas reuniões, contribuições sobre situações sociais com aluno, enfim. A tua curiosidade e a tua estratégia de ensino.

Com Lucas, a identificação se dá pela condição de trabalho comum a professores de educação profissional, que muitas vezes atuam como “pessoa jurídica” na relação de trabalho, geralmente esses professores atuam nas mesmas instituições e isso se desdobra também para suas formações. Também ao fato de ambos sermos pioneiros em nossas famílias em relação a formação superior.

Helen com Gabriel

É, a gente não faz diferente à toa, não é?

Neste momento, o professor Gabriel cita a atuação de determinado comportamento do professor como sendo justificável por motivos reais e não apenas por uma questão de fazer diferente do solicitado. Ele compartilha a ideia comigo, incluindo-me em sua fala, pois é uma posição comum entre ambos que somente na relação pode ser discutida e conhecida por nós mesmos.

Quando os entrevistados se identificam de alguma forma com a entrevistadora, comigo, estão enxergando esta semelhança de lugar também no pesquisador:

Lucas

Ah tá, Helen... Assim, pouquíssimas pessoas, eu, eu. Eu sou um cara fechado, assim não sou muito de abrir. Minha vida é, pouquíssimas pessoas sabem disso. Eu acho que o (diretor) acho que me ouviu na entrevista, mas também não contei tantos detalhes assim, né? Acho que você e mais a minha família, que sabe dos perrengues que foi minha vida. Assim eu me sinto bem.

Clarice

Então, sou eu.

Não preciso te dizer, Helen.

Helen, você é uma figura que eu tenho uma abertura tamanho do mundo.

Não sei. A gente construiu isso. Ah, foi do (nome da escola) ao metrô.

[...]

Clarice

Não tenha nem dúvida. Assim é para mim, eu estou falando com uma amiga minha, é assim que eu te sinto.

[...]

Sim, sim, porque eu acredito muito no que eu faço, Helen, muito, muito, muito, muito, muito.

Helen

Seu olho, ele brilha não só de emoção. Ele brilha o tempo todo. Quando você fala o tempo todo.

Lucas e Clarice reconhecem um certo conforto em estarem conversando comigo no meu papel de entrevistadora, no sentido de estarem à vontade perante mim. Esta é um fator facilitador importantíssimo nas entrevistas narrativas. E considerando que eu sou também uma professora, que conta com um bom relacionamento com os outros professores, que precede a realização da entrevista, facilita todo processo de narração. Lucas me coloca, no momento da entrevista, no mesmo patamar de confiabilidade e de escuta de seu gestor, figura muito respeitada por ele, e de sua família.

Aproprio-me das sábias palavras de Frochtengarten (2009), em *Caminhando sobre Fronteiras*, livro no qual resolve contar as histórias de vida e trajetórias dos estudantes adultos para falar da escola de adultos:

Meu olhar de pesquisador sobre a escolarização do adulto não implicou, como está evidente, um abandono da condição de educador. A pesquisa esteve fundada sobre o relacionamento entre este professor e seus alunos. Caso fosse possível cancelar o lugar do educador, sucumbiria o território das fronteiras habitado por esse estudo, cujo epicentro é a relação de alteridade entre participantes de modelos culturais distintos. Minha intenção não é falar sobre o migrante que vai à escola, senão com o migrante que vai à escola (Frochtengarten, 2009, p. 48).

Não é possível me desfazer de nenhum lugar que é meu quando faço reflexões sobre a formação da educação profissional por meio de narrativas (auto)biográficas de outros professores. Minha intenção não é falar sobre o professor que narra sua história, mas com o professor que reflete sobre ela, criando um novo sentido, de transformação da ideia de formação.

Em decorrência da análise obtida neste capítulo, surge a proposta de uma Comunidade Investigativa de Práticas docentes para este grupo de professores entrevistados na pesquisa. Ela será abordada a seguir.

4 COMUNIDADES INVESTIGATIVAS DE PRÁTICAS

Como produto desta pesquisa, as Comunidades Investigativas de Práticas vêm responder a uma demanda que surge nas narrativas docentes. Se a escolha metodológica teve a preocupação em dar voz ao personagem principal da história, no caso o professor, se é pelas suas narrativas que a pesquisa verifica demandas de formação, nada mais coerente do que utilizar uma prática comunitária em que esses professores possam se reunir para trocar experiências comuns sobre questões relativas à sua formação. O protagonismo do professor está presente tanto na metodologia das narrativas (auto)biográficas quanto nas Comunidades Investigativas de Práticas.

Em Fiorentini e Crecci (2016), encontramos a questão atribuída a falta de vozes, perguntas, narrativas, pesquisas e compreensões sobre a prática do professor na educação. Os autores salientam no trabalho de Cochran-Smith e Lytle a crítica à falta da produção e sistematização do conhecimento do professor pelo professor, deixando em primeiro plano os critérios teórico-acadêmicos para constituir o seu saber. As autoras, então, passaram a defender que a pesquisa do professor poderia alterar a base dos conhecimentos em educação, o que vai ser esclarecido no livro *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*, de 1993.

A [...] concepção pressupõe que os conhecimentos essenciais para o exercício da docência são de natureza prática e, portanto, não podem ser ensinados, mas aprendidos tácita, ou reflexivamente, na prática, podendo evoluir com a experiência e mediante interlocução com professores experientes ou considerando a reflexão do professor sobre sua própria prática. Essa concepção de aprendizagem docente estabelece um relacionamento entre conhecimento e prática caracterizado pelas autoras como “conhecimento-*na*-prática” (Fiorentini; Crecci, 2016, p. 511).

As comunidades de prática teorizadas por Cochran-Smith e Susan Lytle (1993 *apud* Fiorentini; Crecci, 2016), irão nortear, portanto, a proposta para entender a questão formativa destes professores, levando em consideração o pressuposto da teoria das comunidades, de que o conhecimento da prática pedagógica deve enfatizar o movimento gerado de “dentro para fora”, isto é, por professores envolvidos nas práticas escolares.

Cochran-Smith e Lytle (1993 *apud* Fiorentini; Crecci, 2016) discutem três

modalidades formativas para professores, que envolvem relações entre conhecimento e prática na docência. São elas: conhecimento para a prática, conhecimento em prática e conhecimento da prática. Essas modalidades formativas vão circunscrever a prática do trabalho docente em seus contextos por meio do modo como se relacionam com o conhecimento e com a prática.

A primeira concepção é o “**conhecimento-para-prática**”, que parte do pressuposto de que acadêmicos e especialistas geram os conhecimentos formais e as teorias para que os professores os aprendam, a fim de utilizar ou aplicar na prática. Nesta concepção, o conhecimento formal serve para organizar e aprimorar a prática profissional do professor. Sendo assim, quanto mais o professor souber ou conhecer sobre conteúdos, estratégias e teorias educacionais e aplicar esses conhecimentos, melhor será sua prática docente. Nesta concepção de aprendizagem docente, os espaços que geram formação profissional são geralmente cursos, oficinas e *workshops* conduzidos por especialistas da universidade.

A segunda concepção pressupõe que os conhecimentos essenciais para o exercício da docência têm natureza prática e, logo, não podem ser ensinados, mas aprendidos de forma reflexiva, na prática, podendo evoluir com a experiência e perante a troca com professores experientes. Essa concepção de aprendizagem docente estabelece um relacionamento entre conhecimento e prática, caracterizado pelas autoras como “**conhecimento-na-prática**”. Se, na primeira perspectiva, os professores eram considerados usuários ou aplicadores do conhecimento teórico acadêmico que recebiam, na segunda, são vistos como os próprios autores da ação educativa. As autoras aqui se utilizam do conceito de experiência geradora de conhecimento, a ideia de experiência reflexiva de Larrosa Bondía (2002), que acontece somente quando o professor se coloca nessa experiência de modo a refleti-la ativamente, pensando, sentindo, usando a paciência, o tempo, o espaço e deixando a opinião pessoal de lado. Não o que se passa (fora), mas o que nos passa (dentro).

A terceira concepção de aprendizagem docente é o “**conhecimento-da-prática**”. Nessa concepção, o conhecimento relativo ao ensino é visto como um saber que não pode ser dividido em conhecimento formal (ou teórico) e em conhecimento prático. O conhecimento que os professores precisam para ensinar tem valor quando eles consideram suas próprias práticas como objeto de investigação intencional, considerando as teorias produzidas por outros como referências que ajudam a problematizar, interpretar e compreender a prática de ensinar. Assim, portanto, é um

conhecimento da prática, do qual os professores se apropriam quando geram o conhecimento de suas vivências “da” prática, trabalhando em comunidades de investigação. Nessas comunidades, os professores constroem teorias sobre seu trabalho, envolvendo questões sociais, culturais e políticas, e desenvolvem uma postura que as autoras caracterizam como investigativa, que envolve autoria e protagonismo, atendendo as expectativas da pesquisadora na dissertação, que pretende dar voz ao professor sobre o seu fazer. Essa terceira concepção é ampliada e profundamente discutida pelas autoras, dez anos mais tarde, em um livro intitulado *Inquiry as Stance: practitioner research in the next generation* (Cochran-Smith; Lytle, 2009). As pesquisadoras reconhecem que os professores aprendem e produzem conhecimentos relevantes na prática, por meio da reflexão na ação e sobre a ação de ensinar e aprender, mas também propõem que os professores desenvolvam conhecimentos e teorias por meio da investigação da própria prática, constituindo comunidades investigativas locais conectadas com outras comunidades.

Nas falas dos professores e no descritivo do quadro 2, é possível verificar que se trata de um grupo maduro com experiência na docência. Esta experiência, rica na formação para educação profissional, nem sempre é vista pelo próprio professor como valorosa ou útil, parece subutilizada, por muitas vezes. As práticas pedagógicas não são compartilhadas como poderiam, visto que essa experiência é também fonte de conhecimento que será gerado nas Comunidades Investigativas de Práticas.

Isto posto, os professores tiveram um espaço e uma oportunidade para refletir suas histórias de vida, mas não as compartilharam entre si. A pesquisadora observou semelhanças entre temas e potencialidade de compartilhamento com objetivo formativo.

A professora Clarice faz uma observação interessante sobre a questão, na medida que reflete sobre a qualidade desse compartilhamento de práticas como a qualidade da experiência em Larrosa Bondía (2002): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”, por excesso de informação, opinião, de trabalho e falta de tempo.

Helen

Você acha que podia ter essa troca entre professores de uma forma organizada e formativa.

Clarice

Depende do grupo. Sabe por que Helen, você é uma está me entrevistando com uma pesquisadora que quer entender minha trajetória, assim como você entrevistou (nome), assim como eu já contei a minha história para o (nome), por exemplo, ele é uma pessoa que sabe minha vida. **Essa necessidade de ouvir o próximo e de entender e de aprender com isso.** De ver ela, nossa, o caminho dela. Ela fez assim. Deu certo isso. Beleza de ter como inspiração até. Ah, **agora nem sempre você tem no mesmo grupo pessoas que estão assim. Particularmente, se for pra eu estar num grupo no qual eu tenha pessoas dissonantes, eu prefiro ficar quieta. Eu acho que não rola troca.**

Quando Clarice trouxe em sua narrativa a questão de que para haver troca, é necessário que o grupo de professores esteja apto a ouvir e aprender, ela está se defendendo à passividade, descrita por Larrosa Bondía. A passividade de estar aberto a ouvir e a aprender que ela descreve, na sequência de sua fala, em relação a outros componentes do grupo de professores. A formação pelo professor exige troca, a troca exige escuta e abertura para se transformar em aprendizagem e dar sentido a experiência.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (Bondía, 2002, p. 19).

Clarice

Tem que ter troca, mas assim tem que ser uma troca madura. Não, não tem que ser uma troca preconceituosa. Tá, eu tenho uma menina que entrou esse ano aquela que é professora de (disciplina). Então aquela menina é fantástica. Aberta. Show!

Você quer ver uma que caiu na educação de paraquedas a (nome). E ela é super interessada, é uma pessoa bacana de trocar, (nome), (nome), (nome).

Carlos

Mas eu falei, mas eu acho isso importante, porque às vezes eu vejo reunião de planejamento de horas que não resolve. Às vezes você para ali no em 5 minutos, no corredor ou num café, você faz um planejamento e você começa um projeto. É interdisciplinaridade. Intercursos.

[...]

Eu acho que isso é legal, né? Mas as pessoas têm que estar aberta a ouvir.

O professor Carlos relaciona dificuldade de troca entre pares a cultura

empresarial, presente em grande parte da formação do professor técnico.

Carlos

*É, eu acho que principalmente, eu acho que **na educação profissional, as pessoas, elas, elas se acham detentoras de muito, muita coisa e acha que todo mundo é uma ameaça. Isso vem do mercado, né, não é?***

Helen

É a cultura de empresa, né?

Clarice, ao responder à pergunta sobre a sua participação em um grupo formativo, acrescentou uma questão ao que já disseram os outros entrevistados: trabalhar em algo que se haja uma aderência temática comum, interesse e disposição para a discussão do tema. Segundo Ramirez (2017):

A comunidade de pesquisa como postura e prática social não segrega conhecimentos, busca unir o conhecimento na prática, fruto da interação dos professores da comunidade investigativa, com o conhecimento sobre a prática, originado fora da mesma (Ramires, 2017, p. 58).

Este é o tipo de proposta de comunidade que parece melhor funcionar, quando o grupo não é formado à revelia, dentro do interesse dos participantes e com pessoas que realmente têm interesses em comum e estão abertas a trocas verdadeiras, que vão se constituir em experiência no sentido descrito por Larrosa Bondía e não em mera informação a ser executada.

A proposta da pesquisa é a criação das Comunidades Investigativas de Práticas, onde os professores se dividam em temas de interesse comum, para propor um conhecimento baseado na troca de experiências práticas entre si. Consoante as entrevistas narrativas, sugiro algumas questões que podem ser abordadas nas comunidades:

1. Como lidar com as expectativas dos alunos?

Os professores tiveram trajetórias de esforço e recompensa e esperam que os alunos sigam por caminhos semelhantes. A realidade, por vezes, traz um aluno sem escolarização ou cidadania mínimas para acreditar que possa continuar os estudos. Muitas vezes, o aluno precisa manter sua empregabilidade no mesmo nível ou até se tornar empregável. Isso causa uma certa frustração no professor, que espera sempre mais e sempre em comparação com sua trajetória, que também teve muita dificuldade.

Isso é perceptível na fala do professor Lucas:

[...]

*A gente tinha que visitar bastante a biblioteca para buscar informação, então eu acho que essa é, no primeiro momento que eu começo a dar aula. Eu tento me espelhar nesse professor que eu vi lá no curso técnico que eu vi na universidade. Quero ser o professor lá tal, mas a hora que eu sinto a turma ali não dá para eu fazer a mesma coisa, né? **Esse público não vai atingir. Eles não têm essa autonomia que a gente pensa que eles deviam ter. Os alunos que a gente tem hoje não tem essa autonomia, né? Eles não têm essa autonomia, eles não conseguem. Se você falar, ó, faça assim, faça desse jeito, é, corra atrás disso. A provavelmente não vai chegar àquilo que você está pensando ou nada, né? Então, é, é isso.***

[...]

Eu acho que a educação profissional no técnico eu acho que é um, é um, é um público bacana de você trabalhar, é um público bacana para, para experimentar [...].

Em contrapartida, o professor Gabriel traz outra reflexão para a questão:

*Eu acho que se discute uma certa incerteza, **o nosso público, ele é muito diversificado em sala de aula.** A gente tem muitos grupos de alunos e ali muitas vezes estão vindo diferenças. Muitos são marcados pela educação anterior que tiveram... Eu tô pegando cada vez maior desafio na (matéria). **Você pega uma pessoa que está traumatizado com aquele conhecimento todo. Você tem que construir, está construindo. Não é igual para todo mundo, porque cada um se traumatizou diferente, fica sistêmico, de uma certa maneira. E aí você constrói, então assim eu acho que o que acontece ali é mais do que uma certa rebeldia (do professor) para não executar aquilo. O que foi combinado é uma **dificuldade em executar.** Aí ele fica assim, o que é dificuldade para ele é executar, muitas vezes não aparece na reunião porque na reunião talvez as pessoas não se sintam à vontade de se colocar dessa maneira. Vamos falar, e eu acho que tem que ver se está mais aqui, **tem que construir mais as nossas práticas para dar conta.*****

[...]

*Eu quero cada vez mais é me dedicar a formação de professores, né? Eu acho que há um legado aí. Disso que eu tenho aprendido com esses 20 anos em sala de aula que eu gostaria de passar. E a sala de aula ainda tem muita sala de aula, mas ao mesmo tempo, ela me consome muito, então são muitas horas dedicadas ali a um grupo, né? E aí eu tipo, se eu me dedicar um grupo de 20 e professores em que 20 professores vão tentar por escrita, alunos, então vai ampliar e para ser feito, 600 pessoas que eu consigo agora, já numa sala de aula eu tenho muita luz ali que eu vou trabalhar, **então eu quero pouco a pouco arrumar para ir para uma formação de professores, né?***

Será que Lucas e Gabriel já falaram sobre isso? As narrativas revelaram essa possibilidade, de uma “saída” pelo coletivo para a frustração gerada em determinado

ponto do professor, que foi vulnerável ao lidar com público vulnerável. Quando pergunto sobre aprender com o colega, a resposta é unanimemente positiva, mas não se tem claro exatamente o como fazer isso. Seria o conhecimento sobre a prática, já que o para a prática estes professores já têm (teórico) na prática (trabalho). O conhecimento sobre a prática seria uma proposta de formação coletiva, pela voz dos professores.

Neste item, quais seriam as formas práticas que os professores utilizariam para lidar com as turmas compostas de forma absolutamente heterogênea em relação à idade, gênero, escolaridade etc.? Qual é a “didática” utilizada por Lucas e Gabriel? Quais são as contribuições trazidas pelos outros professores neste sentido? Como esta dinâmica usada neste encontro, que discute estas questões utilizando este formato, pode se tornar algo formador para o professor, no sentido descrito na última fala de Gabriel? Seria possível, então, uma autoformação pela troca de experiências organizadas em um formato específico?

Esse espaço aberto para os professores, que também passa a ser gerado por eles, possibilitaria a investigação sobre temas propostos? Ele daria conta desse novo professor que surge neste curso, que exige uma “didática” que foi construída por esses professores neste lugar e com estes alunos, mas ainda não foi compartilhada e vista como uma teoria sobre esta docência? E uma formação ou forma de aprender e ensinar que abrange este lugar deste curso e que tem um “outro olhar” para atender a esta especificidade docente?

Lucas

*Eu tinha um ensino assim, né? É que não era focado no aluno que nem a gente tem hoje, né? Não, isto não é humanizado. O professor era meio assim, ó se vira, entendeu? Corre atrás, ele dava aquela aula, escreva, escrevia na lousa. Eu estou falando da época, na década de 2000, né? Então, **peessoal, não, não tinha essa didática que a gente tem hoje.** É totalmente diferente do que a gente vê hoje com o professor.*

[...]

*12 anos. Além desses 12 anos, é também é baseada na experiência, né? Assim, eu entro um professor verde focado no passado, vendo aqueles professores pouco truculentos que a gente teve, né? E aí a gente vai tendo **essa formação humanista do colégio**, né? Do (nome da escola) acho que o (nome da escola) que dar essa virada de chave, que **começa a mostrar a educação de um outro olhar**, né?*

Outros temas que surgem nas entrevistas também podem ser inseridos nas práticas de investigação das comunidades:

2. A licenciatura como formação para educação profissional: alcances e limites dos cursos realizados: Carlos (Educação Profissional), Clarice (Matemática), Pedro (História), João (História) e Gabriel (Matemática) possuem o curso, sendo que somente Carlos fez uma licenciatura voltada ao ensino profissional. A troca neste sentido seria interessante e produtiva.
3. Histórias de formação e trajetórias profissionais transformadas em representatividade do professor perante o aluno: aqui, caberia o conhecimento das histórias de vida narradas pelos professores e como elas se transformam em ferramenta potente em sala de aula para identificação com o alunado. Será que os professores conhecem suas histórias, que são tão semelhantes? Será que conseguem verificar a possibilidade delas como ferramenta pedagógica, assim como foi citado por Carlos nas entrevistas?
4. A experiência profissional diversificada está presente nas narrativas de João, Carlos, Clarice, Lucas, Pedro e Gabriel. Todos tiveram um percurso profissional que passou pela informalidade, formalidade, não linearidade, “altos e baixos” (Carlos, Pedro), rotina dupla de trabalho, empreendedorismo, trabalho em empresas de diversos ramos, trabalho no terceiro setor, etc. Isso gera uma experiência rica com o mundo do trabalho neste grupo, que pode ser geradora de conhecimento para a área de educação profissional. Essas experiências profundas e tão heterogêneas com relação ao mundo do trabalho podem ser riquíssimas para este curso e para a produção em Educação Profissional.
5. As narrativas dos professores como ferramenta para discussões sobre educação profissional, dentro das Comunidades Investigativas de Práticas: Como os professores podem dar continuação a ideia proposta nesta pesquisa, aplicando a metodologia das narrativas para investigação de novos temas de estudo nas comunidades?

As práticas colaborativas, reflexivas e investigativas, constroem novos modos de ensinar e aprender em um novo modelo de formação do professor. A proposta desses encontros gerar material escrito em forma de artigos dará a essa prática a visibilidade entre outros professores de outras instituições, trazendo a conotação social, cultural e política a que se propõem as Comunidades de Prática. O professor gerador de conhecimento de sua prática.

No Apêndice B, segue a proposta de Comunidade Investigativa de Práticas para este grupo de professores nesta escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação da capacidade do método narrativo na formação de professores da educação profissional de um determinado colégio através da metodologia narrativa foi realizada por meio desta pesquisa. Constatou-se em entrevistas realizadas com estes professores que em suas falas refletidas, importantes informações sobre questões formativas foram elaboradas, o que foi demonstrado por meio da análise temática. Conclui-se que a narrativa por si já tem a capacidade de ser formativa, pois ela não se configura apenas em um meio para se chegar a algum lugar e sim é por si, permitindo reflexões, no caso sobre a formação do professor, durante o processo de narrar. Narrar passa a ser uma experiência formadora.

Foi identificado por meio das análises temáticas o perfil do professor de educação profissional deste colégio como alguém extremamente identificado com questões sociais, inerentes ao seu público. Questões estas que também fazem parte de sua origem ou história, dando contornos a sua busca formativa. Revelou-se a grande importância da experiência profissional na formação deste professor no **conhecimento-da-prática** como teorizam Cochran-Smith e Lytle, tanto na sua trajetória profissional quanto na sua formação constante em práticas de sala de aula, com aluno e com colegas. Identificou-se a importância e a necessidade da formação por meio da troca de experiências entre colegas professores, questão esta que se transformou na sugestão do produto desta dissertação: As Comunidades de Prática como espaços de formação. O protagonismo do professor, questão motivadora desta pesquisa, está presente tanto na metodologia das narrativas (auto)biográficas quanto nas Comunidades Investigativas de Práticas.

As questões trazidas que só foram possibilitadas por meio das narrativas: mais do que responder ao problema de pesquisa, as narrativas (auto)biográficas demonstraram ser uma alternativa metodológica potencial para pesquisas na área da educação como caminho para elaboração, expressão e análise das experiências de desenvolvimento profissional de professores de educação profissional.

Para além dos objetivos atingidos, onde o narrador refletiu sobre sua própria fala demonstrando o potencial formativo dessa metodologia neste contexto específico de um curso de educação profissional, no final do trajeto de pesquisa, me proponho a responder as perguntas de Clandinin e Connelly: **qual o significado, qual a**

relevância social e qual o propósito desta investigação? Trará alguma contribuição? Quem se interessará?

A nossa perspectiva pressupõe uma relação entre o social e o individual, porque todo o percurso é construído com o outro, ao tomar a narrativa do outro, e a própria, como fonte de dados. O pesquisador, suas experiências – de investigar e escrever – e o contexto da pesquisa modificam ele próprio, as experiências que vão acontecendo e o contexto, sempre dialeticamente, em todo o percurso.

Somos seres constituídos de histórias e fragmentos de experiência em nossa natureza, delimitados pelo tempo e espaço em que vivemos. Somos fruto de uma prática social historicamente situada e a sala de aula é o espaço de relações interpessoais mediadas por saberes. Ninguém ensina o que não entende. Ninguém entende o que não viveu.

Analisar como experiências significativas as falas presentes nas narrativas (auto)biográficas dos professores, contribui para a constituição das identidades docentes, bem como para as reflexões sobre a aprendizagem da docência na formação de professores.

Somente o olhar didático pedagógico não resolvem os problemas educacionais porque os problemas que chegam na sala de aula nem sempre tem origem na sala de aula, nem se resolvem nela. É preciso um professor que tenha em sua formação a experiência suficiente de vida para lidar com estas questões e a identificação profissional com elas. Isto vai além das competências para sua área de atuação. Educar exige uma aproximação do outro que só é possível quando se desperta nele o mínimo de empatia, interesse e motivação, sendo o conhecimento uma descoberta entre ambos.

Quando falamos do professor, falamos da pessoa do professor, aquela que surge na relação com o outro proporcionando aprendizagem significativa. A questão de como os saberes são adquiridos inclui além de formação formal e informal, a experiência pessoal e a história profissional do professor em interação com os alunos. O saber docente é um saber social, partilhado por um grupo de professores e legitimado pelo sistema educacional vigente (universidades, escolas, sindicatos, instituições governamentais etc.) O professor nunca define sozinho e em si mesmo seu próprio saber profissional já que está inserido em uma construção social da prática docente. O saber dos professores é sempre ligado a uma situação de trabalho com os outros (alunos, colegas, gestores etc.) situado em um espaço de trabalho (sala de

aula, escola e no caso dos cursos de educação profissionais também o ambiente laboral) enraizado na sociedade.

Respondendo à questão sobre a relevância social e o propósito desta pesquisa. Espero ter dado a ela o caráter da coletividade de muitas vozes, fruto de um tempo, de um sistema de valores e de uma sociedade. E que haja mais criações coletivas onde o protagonista possa ser também seu criador. O que caracteriza um professor de educação profissional senão sua experiência de vida? De que adianta esta experiência ser tão significativa se não podemos falar sobre ela, ou ler sobre ela nas pesquisas sobre formação do professor?

A quem interessará? Este trabalho não se esgota em si mas pensa que esta discussão pode ser expandida em outras comunidades escolares.

REFERÊNCIAS

BARATO, J. N. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 34, n. 3, p. 4-15, 19 dez. 2008.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Manual Prático**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], 2002, n. 19, p. 20-28.

BORN, B. B.; PRADO, A. P.; FELIPPE, J. M. F. G. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 45, p. 1-22, 2019.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0464.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 9 abr. 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1971a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 out. 1982. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 33-44. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.171, de 5 de janeiro de 2001. Estima a Receita e fixa a Despesa da União para o exercício financeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10171.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Parecer CFE nº 12/67**. Cursos Especiais de Educação Técnica no contexto da LDB. 1967.

BRASIL. **Parecer CFE nº 1.073/72**. Currículos mínimos para a formação de professores das áreas econômicas primária, secundária e terciária. 1972a.

BRASIL. **Parecer CFE nº 1.237/72**. Consulta sobre a necessidade de reconhecimento dos cursos organizados de acordo com a Portaria nº 432/71. 1972b.

BRASIL. **Portaria CNE/CEB nº 37/2002**. Manifestação sobre consulta do Senai sobre formação de professores. 2002.

BRASIL. **Portaria nº 339, de 7 de agosto de 1970**. Normas relativas aos Cursos de Formação de Professores de Disciplinas Específicas do Ensino Técnico. 1970.

BRASIL. **Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971**. Normas relativas aos Cursos Superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas para Habilitação do Ensino Médio. 1971b.

BRASIL. **Portaria Sesu/Sesg/MEC nº 355/87**. Institui Grupo de Trabalho para elaborar proposta de licenciatura para o magistério do Ensino Técnico. 1987.

BRASIL. **Resolução CFE nº 3, de 25 de fevereiro de 1977.** Dispõe sobre o Curso de Graduação de Professoras da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau. 1977.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2015.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Pedagógica inicial e continuada de Professores da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 37/2002. Consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 nov. 2002. Seção 1, p. 116. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037_2002.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research In Psychology**, [S.L.], v. 3, n. 2, p. 77-101, jan. 2006. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.

BRUNER, J. **Actos de significado:** para uma psicologia cultural. Lisboa: Edições 70, 1990.

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

CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry: a methodology for studying lived experience. **Research Studies In Music Education**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 44-54, dez. 2006. Disponível em: <https://benjaminbolden.ca/wp-content/uploads/2015/09/2006-Clandinin-NarrativeInquiryAMethodologyforStudyingLivedExperience.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Teachers' professional knowledge landscapes.** New York: Teachers College Press, 1995.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em

pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Inquiry as Stance**: Practitioner Research for the Next Generation. New York: Teachers College Press, 2009.

COSTA, C. M. L. da. **Modos de ser Professor na Educação Profissional: Narrativas de Vida**. 2016. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DOMINGUES, I. M. C. S.; SARMENTO, M. T. J.; MIZUKAMI, M. G. N. Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais. *In: I Simpósio LusoBrasileiro em Estudos da Criança, Braga-Portugal – UMINHO*. Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras, 2012. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/39985>. Acesso em: 11 fev. 2024.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs). O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 71-90.

EDUCAETHOS. Entrevista com Lee Shulman. *Educaethos*, 2020. Disponível em: <https://educaethos.com.br/entrevista-com-lee-Shulman/>. Acesso em: 12 fev. 2024. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs). O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 29-55.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 505-524, 2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 111-131, jan./jun.2015.

FROCHTENGARTEN, F. **Caminhando sobre Fronteiras**: o papel da educação na vida de adultos migrantes. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

MARIANI, F.; MATTOS, M. CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 47, p. 663–667, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1766>.

Acesso em: 10 fev. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2007.

NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

NOGUEIRA, P. H. Q.; MIRANDA, S. A. (eds.). **Miguel González Arroyo: Educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora. 1992b.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1992a.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. A. M. de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, n. 33, p. 111-125, 2016.

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

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PETEROSI, H. G. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. 2. ed. São Paulo: Ceeteps, 2014. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica, v. 1).

PETEROSI, H. G.; MENINO, S. E. **A formação do formador**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2019.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 32, n. 114, p. 171-188, mar. 2011.

RAMIREZ, Rodrigo Avella. **Aprendizagem da docência a língua inglesa no**

ensino superior tecnológico: experiências, práticas e desafios. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

SANTA CRUZ. História. **Colégio Santa Cruz**, 2024b. Disponível em: <https://santacruz.g12.br/colegio/historia/>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SANTA CRUZ. Regimento escolar. **Colégio Santa Cruz**, 2024a. Disponível em: <https://santacruz.g12.br/colegio/regimento-escolar/>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 6.942, de 5 de fevereiro de 1935. Introduz modificações na organização das escolas profissionais, cria a carreira de director e mestre, dá outras providências. **Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública**, São Paulo, 5 fev. 1935.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova Série**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 196-229, 22 jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado - Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, España, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SHULMAN, L. S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. (ed.). **La investigación de la enseñanza I**. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1989.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec | Nova Série**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 120-142, 21 dez. 2016. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>. Acesso em: 12 fev. 2024. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353>.

DE SOUZA, E. C. **Territórios das escritas do eu**: pensar a profissão – narrar a vida. Educação, [S. l.], v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707>. Acesso em: 8 mar. 2024.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Me conta sobre sua trajetória educacional e profissional? Qual é a sua formação?
- 2) Como a sua trajetória educacional e profissional, te conduziram até aqui, na docência da educação profissional.
- 3) Quais foram os fatores que te influenciaram para a decisão de ser professor?
- 4) Quais experiências e aprendizados das vivências profissionais anteriores influenciaram sua prática docente?
- 5) Você consegue relacionar questões da sua rotina de trabalho com a sala de aula?
- 6) Quais as estratégias que você utiliza para aperfeiçoar sua prática docente?
- 7) Quais os desafios enfrentados diante da realidade do fazer docente?
- 8) Você participa de algum grupo de formação continuada para professores na instituição que você trabalha ou em alguma outra instituição?
- 9) Você considera relevante a participação em grupos que ofereçam a oportunidade de interagir por meio de histórias dos próprios professores, suas experiências na prática?
- 10) Como que você se sente contando a sua história?

APÊNDICE B – PROPOSTA DE PRODUTO

Comunidades de Prática e Investigação Docente na Educação Profissional do Colégio (nome):

Objetivo: Criar um grupo de investigação da prática sobre educação profissional dos professores do Colégio (nome), para que, por meio de investigação de temas comuns, transformem suas experiências em práticas compartilhadas.

Público: Professores divididos em grupos por temas de interesse.

Justificativa: Utilizar as comunidades de prática para investigar e criar conhecimento sobre a docência da educação profissional realizada nesta instituição.

Modelo: Encontros presenciais mensais entre grupos, com mediação de um professor, ligado a um tema de pesquisa. Cada professor levará seu tema adiante até a geração de material por escrito. Assim que o material estiver pronto, este grupo se desfaz para criação de um novo grupo. Importante: o material escrito deve passar pela experiência da vivência prática antes de ser produzido.

Resultados esperados: Que o conhecimento da prática desses professores seja gerado de forma a incluir a troca de experiência e compartilhado para toda comunidade docente.

ANEXO A – HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Quadro 3: Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

1909	O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando as já mencionadas 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”.
1927	O Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927, definiu que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”.
1937	A Constituição Federal promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37).
1942	O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico. O Decreto-Lei nº 4.127/42, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial. Foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.
1946	O Decreto-Lei nº 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais. Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, bem como a aprendizagem dos comerciários foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 8.621, do mesmo dia 10 de janeiro de 1946. A Constituição de 1946 definiu que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”.
1959	Foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal.

- 1961** Em 20 de dezembro foi promulgada a Lei nº 4.024/61. Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior
- 1967** As fazendas-modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas escolas agrícolas.
- 1968** A Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 permite oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos
- 1971** A Lei nº 5.692/71 definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).
- 1975** A Lei Federal nº 6.297, de 11 de dezembro de 1975, definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas.
- 1978** As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), pela Lei nº 6.545, de 30 de junho.
- 1982** A Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.
- 1991** O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em formato institucional similar ao do Senai e do Senac.
- 1994** Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets.
- 1996** Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional. Posteriormente esse capítulo foi denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741/2008, que incluí a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio.
- 1998-2002** Foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99; em 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais

Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP nº 03/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.

2004-2008 A Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004, definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008, disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional”.

2008 Lei 11.741 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio".

2012 Foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

2014 Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação prevê “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. E, prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.

2017 Lei nº 13.415/2017, que introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados extraídos do site do Ministério da Educação (Brasil, 2018)

ANEXO B – INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Histórico

Quando de sua chegada ao Brasil, em meados do século passado, a Congregação de padres e irmãos, unida durante quase toda sua história, organizou-se de acordo com os dois diferentes distritos que buscavam novas missões à época, vinculados a duas províncias independentes: a dos Padres, à província canadense francesa, e a dos Irmãos, à Província estadunidense.

O contexto histórico que trouxe os primeiros religiosos de Santa Cruz ao Brasil – três padres canadenses, em plena Segunda Guerra, e quatro irmãos estadunidenses, poucos anos depois, em 1951 – é, basicamente, o mesmo: a abundância de vocações na América do Norte, a dificuldade de encaminhá-las às missões já existentes, por causa da guerra, e o destino de ampliar o horizonte de atuação da Congregação.

A América Latina, de um modo geral, e o Brasil, particularmente, experimentavam grande crescimento econômico e populacional à época, demandando novas fundações católicas.

Os recém-chegados religiosos não demoraram para assumir sua vocação educacional: em 1951, os irmãos estadunidenses assumiram o Colégio Dom Amado, em Santarém, no Pará; os padres canadenses fundaram o Colégio (nome) em São Paulo, em 1952, e o Colégio Notre Dame em Campinas, em 1960.

Em agosto de 2011, para reunir forças, os dois distritos brasileiros, o dos Irmãos e o dos Padres, fundem-se em um só, reafirmando essencialmente o ideário de Pe. Moreau desde a fundação da Congregação. Assim, foram aproveitados os novos quadros religiosos, independentemente da condição de Irmãos ou Padres: há crescimento do número de membros na Ásia e na África e decréscimo de religiosos na América do Norte e do Sul.

Com a união dos distritos, ficam garantidas as condições para que as escolas e as instituições benemerentes das duas entidades permaneçam atuando com autonomia e fidelidade a seus princípios, projetos e procedimentos.

Dados retirados do site da escola (c2024).

Quadro 4: História Colégio (nome)

1952	Fundação do Ginásio– Os alunos da antiga 1a série ginásial estudam em regime semi-internato, em duas classes, no prédio localizado na Av. Higienópolis.
1953	Novo endereço – O Colégio recebe da Light de São Paulo, sucursal da empresa canadense Brazilian Traction, a doação de um terreno de 50 mil m2 no Alto de Pinheiros.
1957	Casa pronta – Os 185 alunos das quatro séries ginásiais e das duas colegiais são transferidos para os recém-concluídos pavilhões do Alto de Pinheiros, um bairro recortado por estradas de terra.

- 1958** Festa dos Esportes e 1ª Formatura – É realizada a primeira Festa dos Esportes, evento que se tornaria tradição do Colégio; também ocorre a formatura da primeira turma.
- 1959** Chegada do Padre Charbonneau – Padre Charbonneau chega ao Colégio. Em seu gabinete, a frase: “Agir é antes de tudo pensar”.
- 1961** Padres – O Colégio passa a abrigar 12 padres, responsáveis pela direção e pelas atividades pedagógicas.
- 1966** Mudanças – O Colégio é aprovado como Escola Experimental. O regime de semi-internato chega ao fim. A saída de muitos padres dá início à laicização dos cargos diretivos.
- 1974** Chegada das mulheres e início de novos cursos – Abertura de matrículas para alunas. Completa-se o Curso Primário, atual Ensino Fundamental 1. **Início do Curso Supletivo.**
- 1977** Bodas de Prata – O Colégio comemora 25 anos. A democratização do ensino amplia para 2300 o número de alunos.
- 1987** Falecimento do Padre Charbonneau e criação do Programa Santa Cruz Jaguaré Caminhos – Padre Charbonneau falece. É criado o Programa Jaguaré Caminhos.
- 1992** Aposentadoria do fundador – Padre Corbeil se aposenta.
- Nova Direção - O professor Luiz Eduardo Cerqueira Magalhães assume a Direção Geral do Colégio, completando o processo de desclericalização.
- 2000** Chegada das crianças – É criada a Educação Infantil no colégio.
- 2012** 60 anos do Colégio
Colégio completa 60 anos. **Ampliação da oferta de cursos noturnos, passando a oferecer além do EJA, programas de Educação Profissional Técnica de nível médio.**
- 2015** É criado o NUPI, Núcleo de Práticas Inclusivas.
- 2018** Equipe de direção renovada
- 2019** **45 anos de EJA – A Educação de Jovens e Adultos do Colégio comemora 45 anos de existência.**
- 2021** Lançamos o (...) Programa de Ampliação da Diversidade Racial e Ações Antirracistas da escola, em uma iniciativa colaborativa de educadores, famílias, ex-alunos e parceiros. Padre Laudení Ramos Barbosa se torna Orientador Espiritual do Colégio
-

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados extraídos do Colégio (nome) (c2024)

Sobre os cursos noturnos: EJA e Educação Profissional

A oferta de ensino noturno pelo Colégio é parte de um compromisso assumido pela Congregação de Santa Cruz de atuar na comunidade em que está inserida, de acordo com sua tradição de serviço educacional e social, voltando-se também aos setores mais carentes. Os cursos de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional (cursos técnicos) são abertos ao público e totalmente gratuitos.

O Colégio oferece cursos no período noturno desde 1974. Inicialmente, foi criado o então chamado curso supletivo, aberto a turmas do atual Ensino Fundamental, complementado com o Ensino Médio, em 1978. Posteriormente, essa modalidade de ensino passou a chamar-se Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2012, o Colégio ampliou a oferta de cursos noturnos com a abertura da Educação Profissional Técnica de nível médio em Administração e em Logística. Os cursos de EJA e Educação Profissional são totalmente gratuitos, financiados pelo Colégio por meio de bolsas de estudos integrais. Eles contam com uma equipe de educadores composta por diretor, coordenadores pedagógicos e docentes (alguns deles também trabalham em cursos do ensino regular do Colégio) e com o apoio de uma secretaria exclusiva e do Serviço Social.

As aulas acontecem no período noturno e estudar à noite exige, dos alunos, um arranjo delicado com as condições de trabalho, transporte, segurança, moradia, saúde, alimentação e vida familiar. Exige também, é claro, as horas roubadas do parco descanso. Por essa razão, a organização de uma escola para jovens e adultos não envolve apenas salas de aula, professores e materiais didáticos. Ela requer a construção de uma política complexa, sensível à condição dos sujeitos, à sua história e à sua cultura.

Uma escola para jovens e adultos que queira manter vivo o propósito de garantir o direito de formação ao longo da vida precisa calcar-se no princípio da adaptabilidade, criando condições que favoreçam a permanência dos sujeitos na escola. Elas passam pela rotina de funcionamento, como as formas de atendimento e o horário das aulas; incluem a oferta de um lanche e do subsídio ao transporte por parte da escola; envolvem a tessitura de uma rede de apoio intersetorial, composta por parcerias com profissionais das áreas jurídica e da saúde (psicológica e oftalmológica, por exemplo); passam, finalmente, por um currículo que se traduza em práticas educativas dotadas de sentido à realidade de jovens e adultos.

EJA

Os candidatos podem ingressar em qualquer nível de escolaridade. É realizada uma atividade escrita para sondagem de conhecimentos escolares e uma análise da escolaridade anterior, o que nos permite classificar os candidatos em uma classe que lhes seja adequada. No caso de pessoas com pouco domínio da leitura e da escrita, a definição se dá com base em uma entrevista com a coordenação do curso.

Quando a quantidade de candidatos para uma classe supera o número de vagas, damos prioridade àqueles que têm menor renda e mais idade.

A idade mínima para ingresso no Ensino Fundamental é de 16 anos completos, e para o Ensino Médio é de 18 anos completos e é necessário comprovar a conclusão do Ensino Fundamental.

Educação Profissional

Em 2023, o Colégio passa a abrir vagas de ingresso apenas para o curso de Administração, que tem a duração de três semestres (1 ano e meio). Estudantes que concluírem este curso poderão optar por um curso de seis meses de logística. Portanto, será possível obter dupla Habilitação (em Administração e em Logística) em dois anos.

O ingresso acontece mediante uma prova de Língua Portuguesa e Matemática, exigindo-se, para aprovação, aproveitamento mínimo em cada uma das áreas.

Quando o número de candidatos aprovados é maior do que a quantidade de vagas, adotam-se como critérios de seleção o desempenho nas provas e o perfil socioeconômico, dando prioridade àqueles que pertencem a famílias de menor renda.

Não existe idade mínima para ingresso nos cursos de Educação Profissional, mas é necessário ter concluído o Ensino Médio ou estar frequentando a 3ª série no ano de ingresso.

Projeto Pedagógico do Curso de Educação Profissional

Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio costumam ser chamados simplesmente de Cursos Técnicos. Eles são voltados à capacitação de pessoas jovens e adultas para as práticas do mundo do trabalho, em um curto período de tempo. O colégio oferece cursos de Educação Profissional Técnica em Administração e Logística.

Optamos por nos referir a este segmento como Educação Profissional por entender que a formação para o trabalho não se restringe a um conjunto de ações que visam ao desenvolvimento de habilidades técnicas. Embora elas sejam indispensáveis para o trabalho, espera-se, hoje em dia, que o trabalhador seja alguém capaz de atuar em equipe, comunicar-se por meio de textos escritos e orais pertinentes à esfera profissional, ter o domínio básico de ferramentas digitais, pautar-se por princípios éticos nas relações de trabalho e desenvolver um olhar crítico sobre as relações de produção. **Para além do mercado de trabalho, acreditamos que o aumento da empregabilidade exija a formação de cidadãos para o mundo do trabalho.**

A metodologia das aulas prioriza o ensino por meio de situações-problema. Os alunos são colocados diante de desafios vividos por profissionais de nível técnico em Administração e Logística, partindo do princípio de que a busca de soluções possa contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências, além da apropriação de uma linguagem própria às respectivas áreas. Além das aulas, o curso prevê atividades como palestras, estudos do meio e visitas técnicas a empresas parceiras, nas quais os processos estudados podem ser acompanhados em situações reais.

O público da Educação Profissional é composto, em sua maioria, por alunos formados no Ensino Médio de escolas públicas, além de contar com ex-alunos da nossa EJA. Sua média etária configura um grupo mais jovem do que o da EJA, formado principalmente por pessoas nascidas na Grande São Paulo.

Dados retirados do site da escola (c2024).

ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

(A transcrição completa das entrevistas, composta de 86 páginas, foi entregue no anexo somente para banca avaliadora).